

Pape, Martin

## **Didaktische Handeln in jahrgangsheterogenen Grundschulklassen. Eine qualitative Studie zur Inneren Differenzierung und zur Anleitung des Lernens**

*Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2016, 409 S. - (Klinkhardt forschung) - (Bielefeld, Univ., Diss., 2015)*



Quellenangabe/ Reference:

Pape, Martin: Didaktische Handeln in jahrgangsheterogenen Grundschulklassen. Eine qualitative Studie zur Inneren Differenzierung und zur Anleitung des Lernens. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2016, 409 S. - (Klinkhardt forschung) - (Bielefeld, Univ., Diss., 2015) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-118041 - DOI: 10.25656/01:11804

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-118041>

<https://doi.org/10.25656/01:11804>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)



# **Didaktisches Handeln in jahrgangsheterogenen Grundschulklassen**



Martin Pape

# Didaktisches Handeln in jahrgangsheterogenen Grundschulklassen

Eine qualitative Studie zur Inneren Differenzierung  
und zur Anleitung des Lernens

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2016

k

Die vorliegende Arbeit wurde von der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld unter dem Titel „Didaktisches Handeln von Lehrkräften in jahrgangsheterogenen Grundschulklassen“ als Dissertation angenommen.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2016.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2016.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2074-5

# Inhalt

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>9</b>
1.1	Theoretische Einordnung und terminologische Rahmung	
	Das Verhältnis der schulpädagogischen Teildisziplinen in dieser Arbeit	13
1.1.1	Schultheoretische Ausgangspunkte	15
1.1.2	Didaktische Ausgangspunkte	19
1.2	Aufbau der Arbeit	25
<b>2</b>	<b>Jahrgangsheterogene Klassen und ihre Didaktik in der Volksschule im Zeitraum von 1815 bis 1919</b>	<b>29</b>
2.1	Schultheoretische Auseinandersetzung	30
2.1.1	Die schulstufenbezogene Kategorisierung von Schülern	30
2.1.2	Die schulformbezogene Kategorisierung von Schülern	33
2.2	Die Gliederung des Volksschulwesens	38
2.3	Zur Didaktik des jahrgangsübergreifenden Unterrichts	42
2.3.1	Didaktisches Handeln im direkten Unterricht	46
2.3.2	Didaktisches Handeln im indirekten Unterricht	49
2.3.3	Didaktisches Handeln mit ‚schwachbegabten‘ Kindern	53
2.3.4	Chancen und Schwierigkeiten des jahrgangsübergreifenden Unterrichts	57
2.4	Zusammenfassung der Ergebnisse	60
<b>3</b>	<b>Jahrgangsheterogene Klassen und ihre Didaktik in den Konzepten Maria Montessoris und Peter Petersens</b>	<b>63</b>
3.1	Reformpädagogik als Kontext der Konzepte von Maria Montessori und Peter Petersen	64
3.2	Jahrgangsheterogene Klassen und ihre Didaktik bei Maria Montessori	69
3.2.1	Die Bildung jahrgangsheterogener Klassen	72
3.2.2	Zur Didaktik des jahrgangsübergreifenden Unterrichts	75
3.2.3	Hilfen von Kindern und ihre Bedeutung für die Lehrkraft	80
3.3	Jahrgangsheterogene Klassen und ihre Didaktik bei Peter Petersen	83
3.3.1	Die Bildung jahrgangsheterogener Klassen	84
3.3.2	Zur Didaktik des jahrgangsübergreifenden Unterrichts	90
3.3.3	Hilfen von Kindern und ihre Bedeutung für die Lehrkraft	94
3.4	Vergleich der Konzepte Maria Montessoris und Peter Petersens	98
<b>4.</b>	<b>Jahrgangsheterogene Klassen und ihre Didaktik in der Grund- und Volksschule von 1919 bis 1970</b>	<b>103</b>
4.1	Die Gliederung des Grund- und Volksschulwesens	105
4.2	Jahrgangsheterogene Klassen und ihre Didaktik in der Weimarer Republik	108
4.2.1	Schultheoretische Auseinandersetzung	108
4.2.2	Zur Didaktik des jahrgangsübergreifenden Unterrichts	113
4.2.3	Didaktisches Handeln mit ‚schwachbegabten‘ Kindern	119

4.3	Jahrgangsheterogene Klassen und ihre Didaktik in der NS-Zeit .....	120
4.4	Jahrgangsheterogene Klassen und ihre Didaktik von 1945 bis 1970 .....	126
4.4.1	Schultheoretische Auseinandersetzung .....	126
4.4.2	Zur Didaktik des jahrgangsübergreifenden Unterrichts .....	130
4.4.3	Didaktisches Handeln mit ‚schwachbegabten‘ Kindern .....	136
4.5	Die Auflösung jahrgangsheterogen gegliederter Schulen .....	139
4.6	Zusammenfassung der Ergebnisse .....	141
<b>5</b>	<b>Jahrgangsheterogene Klassen und ihre Didaktik in der Grundschule seit den 1970er-Jahren .....</b>	<b>145</b>
5.1	Schultheoretische Auseinandersetzung .....	146
5.1.1	Das Modell der Eingangsstufe in den 1970er-Jahren .....	146
5.1.2	Die Reform der Schuleingangsphase seit den 1990er-Jahren .....	149
5.1.3	Die Schuleingangsphase im Spiegel der Selektionsfunktion .....	154
5.2	Zur Didaktik des jahrgangsübergreifenden Unterrichts .....	160
5.2.1	Formen der Inneren Differenzierung .....	161
5.2.2	Gestaltung des lehrgangsförmigen Unterrichts .....	164
5.2.3	Gestaltung des Lernens am Gemeinsamen Gegenstand .....	167
5.2.4	Die Anleitung des Lernens .....	169
5.3	Jahrgangsheterogene Klassen und ihre Didaktik als Gegenstand der Forschung .....	172
5.3.1	Ausgewählte Forschungsergebnisse im Überblick .....	173
5.3.2	Die Schuleingangsphase in Brandenburg .....	178
5.3.3	Die Schuleingangsphase in Thüringen .....	181
5.3.4	Ergebnisse der Analyse .....	185
5.4	Das Konzept zur Schuleingangsphase in Nordrhein-Westfalen .....	187
5.4.1	Schul- und bildungstheoretische Positionen .....	188
5.4.2	Didaktische Leitlinien .....	194
5.4.3	Ergebnisse der Analyse .....	201
5.5	Zusammenfassung der Ergebnisse .....	202
<b>6</b>	<b>Konzeption und Feld der Untersuchung .....</b>	<b>205</b>
6.1	Gegenstand und Fragestellung der Untersuchung .....	205
6.2	Methodisches Vorgehen .....	206
6.2.1	Teilnehmende Beobachtung .....	207
6.2.2	Qualitative Interviews .....	209
6.2.3	Aufbereitung und Auswertung der Daten .....	212
6.3	Forschungsfeld und Untersuchungsplan .....	213
6.4	Berufsbiografie der Lehrkräfte .....	215
6.5	Personelle, räumliche und zeitliche Bedingungen des Feldes .....	217
<b>7</b>	<b>Die Gestaltung der Inneren Differenzierung .....</b>	<b>221</b>
7.1	Grundlegende Planungsaspekte .....	222
7.1.1	Wahrnehmung der Lehrpläne .....	222
7.1.2	Formulierung des Themas als Ausgangspunkt der Planung .....	227
7.1.3	Innere Differenzierung als Planungsaufgabe .....	232



7.2	Lehrgangsförmiger Unterricht .....	240
7.2.1	Differenzierung mit Wochenplänen .....	240
7.2.2	Instrumente zur differenzierten Arbeit in den Lehrwerken .....	243
7.2.3	Lehrwerkspläne und die Stufung der Lehrwerke im Unterricht .....	258
7.3	Alternative Unterrichtsarrangements .....	266
7.4	Zusammenfassung der Ergebnisse .....	270
<b>8</b>	<b>Die Anleitung des Lernens .....</b>	<b>273</b>
8.1	Grundlegende Veränderungen .....	274
8.1.1	Zur didaktischen Notwendigkeit einer Anleitung .....	274
8.1.2	Die Anleitung durch die Kinder im Rahmen einer „Kultur des Helfens“ – ein didaktisches Handlungsfeld der Lehrkräfte .....	277
8.1.3	Unterrichtsverläufe und Sozialformen zur Anleitung .....	280
8.2	Die Anleitung der Gesamtgruppe .....	287
8.2.1	Die Anleitung vor einer Arbeitsphase .....	287
8.2.2	Die Reflexion nach einer Arbeitsphase .....	292
8.3	Die Anleitung der Kleingruppe .....	294
8.3.1	Didaktische Aufgaben innerhalb der Kleingruppe .....	295
8.3.2	Didaktische Aufgaben außerhalb der Kleingruppe .....	301
8.4	Die Anleitung einzelner Kinder .....	304
8.4.1	Die Anleitung auf Initiative der Lehrkraft .....	304
8.4.2	Die Anleitung auf Initiative des Kindes .....	307
8.5	Der Umgang mit den Zeitressourcen zur Anleitung .....	311
8.6	Zusammenfassung der Ergebnisse .....	316
<b>9</b>	<b>Didaktisches Handeln mit ausgewählten Gruppen von Kindern in jahrgangsheterogenen Klassen .....</b>	<b>319</b>
9.1	Didaktisches Handeln mit den Schulanfängern .....	320
9.1.1	Die Perspektive der Lehrkräfte auf die Gruppe der Schulanfänger .....	320
9.1.2	Heterogene Lernvoraussetzungen und Lernniveaus .....	325
9.1.3	Gestaltung eines differenzierten Schriftspracherwerbs .....	329
9.2	Didaktisches Handeln mit Kindern mit längerer Verweildauer .....	335
9.2.1	Die Entscheidung über eine längere Verweildauer .....	338
9.2.2	Die Planung differenzierter Lernangebote .....	345
9.2.3	Die Anleitung des Lernens .....	349
9.3	Didaktisches Handeln mit Kindern mit kürzerer Verweildauer .....	354
9.3.1	Die Entscheidung über eine kürzere Verweildauer .....	355
9.3.2	Die Planung differenzierter Lernangebote .....	362
9.3.3	Die Anleitung des Lernens .....	366
9.4	Zusammenfassung der Ergebnisse .....	369
<b>10</b>	<b>Resümee und Ausblick .....</b>	<b>371</b>
<b>11</b>	<b>Verzeichnisse .....</b>	<b>383</b>
	Abbildungsverzeichnis .....	383
	Tabellenverzeichnis .....	383
	Literaturverzeichnis .....	384

<b>12 Anhang</b> .....	401
12.1 Die Forschungs- und Auswertungsinstrumente .....	401
12.1.1 Der Beobachtungsleitfaden .....	401
12.1.2 Der Interviewleitfaden .....	401
12.1.3 Der Transskriptionsleitfaden .....	402
12.1.4 Der Codewortbaum .....	403
12.2 Zitierung der Forschungsdaten .....	407
Dank .....	408

# 1 Einleitung

Diese Dissertation befasst sich mit einer in der Schulpädagogik zunehmend beachteten Thematik: dem didaktischen Handeln von Lehrkräften in jahrgangsheterogenen Grundschulklassen.

Das deutsche Schulwesen ist weitgehend ein Jahrgangsklassensystem, welches historisch entstanden ist. Ausgehend vom Höheren Schulwesen und den Mittelschulen haben sich Jahrgangsklassen Ende des 19. Jahrhunderts zunehmend in den Volksschulen der Städte durchgesetzt, während sie auf dem Land erst in den 1960er-Jahren vollständig Einzug hielten. Die Etablierung der Jahrgangsklasse mag die Sichtweise befördert haben, dass diese eine relativ leistungshomogene Gruppe darstelle, die durch verschiedene Selektionsmaßnahmen zu schützen sei. In der Zurückstellung vom Schulbesuch, der Klassenwiederholung, der Überweisung in die Förderschule und der frühen Segregation in die Sekundarschulformen zeigt sich die im internationalen Vergleich kritisierte hohe Selektivität des deutschen Schulsystems (vgl. Baumert et al. 2001, 457). Inwieweit die aktuelle Wandlung des Sekundarschulwesens, die Inklusion und die Einrichtung einer Schuleingangsphase dies verändern mögen, bleibt zu beobachten. Mit Ausnahme Letzterer aber tasten diese Entwicklungen das Jahrgangsklassensystem nicht an.

Im Vergleich zu Jahrgangsklassen zeigt sich in jahrgangsheterogenen Klassen eine noch ausgeprägtere Leistungsheterogenität, auf die es didaktisch einzugehen gilt. Seit den 1970er-Jahren blieben – durch die historische Entwicklung – Konzepte für den jahrgangsübergreifenden Unterricht zunächst ein eher vernachlässigtes Thema in der Didaktik, sodass diesem Unterricht lange Zeit der Kontext von „Opas Pädagogik“ anhaftete (Laging 1997, 21). Lediglich reformpädagogische Ansätze hoben die jahrgangsheterogene Lerngruppe als produktiv für die Lehr- und Lernprozesse hervor (vgl. Montessori 1972; Petersen 1962). Zentrale Merkmale des Unterrichts stellen hier die Gestaltung der Lernumgebung, die Individualisierung des Lernens und die Kooperation der Kinder dar.

Daneben hat sich die Auseinandersetzung der Grundschuldidaktik mit der Heterogenität der Lebenslagen und Lernvoraussetzungen von Kindern in den letzten Jahrzehnten intensiviert, womit die Innere Differenzierung stark an Bedeutung gewonnen hat (vgl. Carle 2000; Hinz et al. 2009; Miller 2011). So existieren zahlreiche Ansätze und praxiserprobte Modelle hierzu, insbesondere von sogenannten „Leuchtturmschulen“ um den deutschen Schulpreis (vgl. Helmke 2011, 259f.).

Gleichzeitig gibt es hinsichtlich der Verbreitung und der qualitativen Ausgestaltung der Inneren Differenzierung im Schulwesen eher ernüchternde Befunde (vgl. Trautmann/Wischer 2011, 122). Dementsprechend wurde in der Vergangenheit auch in Grundschulen oft eine Innere Differenzierung realisiert, bei der gleiche Lernangebote lediglich in unterschiedlicher Geschwindigkeit und variabler Reihenfolge bearbeitet werden konnten, eine Tendenz, die sich in den IGLU-Studien von 2001 und 2006 zeigte (vgl. Inckemann 2014, 378f.). Die umfangreiche Differenzierung der Inhalte und Ziele für verschiedene Lernniveaus, wie sie in jahrgangsheterogenen Klassen durchgängig erforderlich ist, kann daher nach wie vor als didaktische Herausforderung für viele Lehrkräfte gelten.

Die grundschuldidaktische Diskussion um die Heterogenität der Lebenslagen und Lernvoraussetzung von Kindern befasst sich seit langem auch mit der Situation des Schulanfangs. So stand besonders die Zurückstellung von Kindern vom Schulbesuch aufgrund ihrer als nicht aus-

reichend erklärten Schulfähigkeit<sup>1</sup> in der Kritik. Sie betraf als sehr frühe Selektionsmaßnahme in der Bildungslaufbahn im Schuljahr 1999/2000 zwischen 6,6% und 14,7% der Kinder eines Jahrgangs in verschiedenen Bundesländern (vgl. Roßbach 2001, 161f.).

Die „Empfehlungen zum Schulanfang“ der Kultusministerkonferenz vom 24.10.1997 formulierten, dass die Zurückstellung auf besondere Ausnahmen beschränkt bleiben soll. Mit der im neuen Jahrtausend eingeleiteten Reform schufen 13 von 16 Ländern eine zwei Jahrgänge umfassende Schuleingangsphase, die mit jahrgangshomogenen oder -heterogenen Klassen realisiert werden kann. Letztere werden auch hinsichtlich der Möglichkeit propagiert, dass Kinder mit geringer ausgeprägter Schulfähigkeit eine längere, dreijährige Verweildauer in den jahrgangsheterogenen Klassen erhalten, womit sich in diesen Schulen eine Zurückstellung erübrigt. Damit entwickelte sich die jahrgangsheterogene Schuleingangsphase zu einem zentralen Reformprojekt der Grundschule, in der die Innere Differenzierung als didaktische Kernaufgaben gilt (vgl. Berthold 2008a).

Die Ergebnisse von Begleit- und Evaluationsstudien zum jahrgangsübergreifenden Unterricht in der Schuleingangsphase bilden zentrale Aufgaben didaktischen Handelns ab. Teilweise geben sie Einblicke in die Handlungsweisen der Lehrkräfte bei der Inneren Differenzierung und der Anleitung des Lernens (vgl. Kap. 5.3). Die Untersuchung dieser beiden Schwerpunkte vor dem Hintergrund einer historischen Analyse kann die Forschungslage zu den spezifischen Lehr-Lernsituationen und verschiedenen Problemlagen des jahrgangsübergreifenden Unterrichts verbessern.

Die Feldstudie dieser Arbeit zielt darauf ab, das didaktische Handeln von Lehrkräften, die erstmals in jahrgangsheterogenen Grundschulklassen unterrichten, aus der Perspektive der Veränderung heraus zu untersuchen. Diese Perspektive wird gewählt, um vor dem Hintergrund der Jahrgangsklassenerfahrungen von Lehrkräften das Spezifische des didaktischen Handelns im jahrgangsübergreifenden Unterricht für ausgewählte Bereiche hervortreten zu lassen<sup>2</sup>. Damit ist zu klären, aufgrund welcher Gegebenheiten begründet davon auszugehen ist, dass bei Lehrkräften, die erstmals jahrgangsübergreifend unterrichten, eine Veränderung des didaktischen Handelns zu erwarten ist.

Zunächst richtet sich der Blick auf die berufliche Sozialisation von Grundschullehrkräften. Aufgrund der historischen Entwicklung ist anzunehmen, dass bislang die Mehrheit der im Schuldienst befindlichen Grundschullehrkräfte ihre eigene Schullaufbahn, ihr Referendariat und ihren beruflichen Werdegang in Jahrgangsklassen erlebt haben. Lediglich im Studium und in Fortbildungen mag – je nach Schwerpunkt – eine Auseinandersetzung mit Fragen des jahrgangsübergreifenden Unterrichts stattgefunden haben.

Blickt man näher auf die Lehrerbildung und den hierbei zentralen Themenbereich der Unterrichtsplanung, so zeigt sich in den Grundlagenwerken hierzu, dass diese in ihren theoretischen wie praxisbezogenen Ausführungen die Jahrgangsklasse als ‚Planungssetting‘ zugrunde legen (vgl. Meyer 1980, Peterßen 2003, 61ff.; Becker 2007, 224ff.; Meyer 2009, 29ff.).

1 Hohe Zurückstellungsquoten liegen jedoch nicht nur in der Schulfähigkeit der Kinder begründet. Sie korrespondieren auffällig mit weiteren Einflussfaktoren wie dem Vorhandensein eines Schulkindergartens an einem Schulstandort sowie einer hohen Schülerzahl und einem hohen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in einer Schuleingangsklasse (vgl. Mader et al. 1991, 25; Roßbach/Tietze 1996, 156).

2 Außer Acht gelassen wird hierbei, dass sich das didaktische Handeln grundsätzlich in einem Veränderungsprozess befinden kann. Die vorliegende Arbeit befasst sich jedoch speziell mit jenen Aufgaben didaktischen Handelns, die sich durch die Unterrichtung einer jahrgangsheterogenen Gruppe verändern.

Zwar weisen die Lehrpläne ihre Ziele und Anforderungen überwiegend für Zeiträume von zwei Jahrgangsstufen aus, die hierauf bezogenen und von den Kultusministerien genehmigten Lehrwerke der Kernfächer Deutsch und Mathematik sind aber in aller Regel nur für eine Jahrgangsstufe vorgesehen. Damit erscheinen Inhalte und Ziele weitgehend jahrgangsgebunden, was als prägender Einfluss auf das didaktische Handeln anzusehen ist (vgl. Hagstedt 2003, 30f.).

Daneben entscheiden Lehrkräfte jährlich über die Versetzung und Nichtversetzung von Kindern. Im Rahmen der PISA-Studie im Jahr 2003 wurde deutlich, dass immerhin 9% aller Fünfzehnjährigen deutschlandweit während ihres Grundschulbesuchs mindestens einmal eine Jahrgangsstufe wiederholen mussten, für das Land Nordrhein-Westfalen betrug dieser Wert sogar 13,1% (vgl. Klemm 2009, 8f.).

Zieht man zu diesen Markierungspunkten die „Anpassung“ junger Lehrkräfte an die schulkulturellen Praktiken hinzu, dann ist mit Blick auf Hänsels Ausführungen zum beruflichen Sozialisationsprozess von Folgendem auszugehen: Da sich Lehrkräfte im Rahmen einer „Internalisierung des institutionell gebilligten Orientierungssystems“ das für das Zwangssystem Schule bedeutsame institutionsadäquate Verhalten zu eigen machen (Hänsel 1975, 218), ist die Internalisierung des Jahrgangsklassensystems bei den Lehrkräften für ihr didaktisches Handeln mitbestimmend: Lerngegenstände und Methoden werden bezogen auf den jeweiligen Jahrgang geplant, die Erreichung von Zielen ebenfalls an einer Jahrgangsnorm gemessen. Diese Internalisierung beinhaltet auch, kollegiale Entscheidungen über Selektionsmaßnahmen im Jahrgangsklassensystem mitzutragen, selbst wenn bei der einzelnen Lehrkraft Zweifel hieran bestehen.

Aufgrund dessen sind Veränderungen des didaktischen Handelns bei Lehrkräften, die zuvor in Jahrgangsklassen unterrichteten, zu erwarten. Diese werden – je nach zuvor entwickelten Handlungskompetenzen – unterschiedlich ausfallen. Die Richtung dieser Veränderungen umreißt Hagstedt (2003, 34):

„Die Altersmischung nötigt Lehrerinnen und Lehrer zum ständigen Umdenken und Neuarrangieren, zum Bereitstellen einer Lernumgebung, die Kindern mit unterschiedlichsten Fähigkeiten gerecht wird. (...) Sie gewöhnt Lehrerinnen daran, eigene Lehrbedürfnisse zurückzustellen und sich stattdessen auf Aufgaben einer Lernbegleitung zu konzentrieren“.

Die Entwicklung einer jahrgangsübergreifenden „Lernumgebung“ bedarf eines fundierten Konzepts zur Inneren Differenzierung, die so flexibel wie möglich auf die heterogenen Lernvoraussetzungen und Leistungsfähigkeiten der Kinder reagiert. Damit ist ein erster thematischer Schwerpunkt dieser Arbeit umrissen.

Die Konzentration der Lehrkraft auf die „Aufgaben einer Lernbegleitung“ richtet den Blick darauf, in welchen Formen sie die unterschiedlichen Lerntätigkeiten der Kinder in diesem Unterricht anleiten kann. Mit der Anleitung des Lernens wird ein zweiter Schwerpunkt gesetzt.

### **Das Forschungsinteresse**

Im Kontext der skizzierten historischen Entwicklung und der Reformen zur jahrgangsheterogenen Schuleingangsphase verfolgt diese Arbeit ein doppeltes Forschungsinteresse, das es darzulegen und zu begründen gilt.

Ein erstes Forschungsinteresse richtet sich darauf, jahrgangsheterogene Klassen und ihre Didaktik in der Volks- und Grundschule von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart historisch-

systematisch zu untersuchen. Aus schultheoretischer Perspektive sind hierzu die Position der Institution ‚Volks- bzw. Grundschule‘ im Schulwesen, die schulsystemische und schulische Differenzierung sowie die Gründe für die jahrgangsheterogene Klassenbildung von Bedeutung. Ergänzend richtet sich der Blick auf die Lehrpläne als wichtige Vorgabe für die Unterrichtsgestaltung. Damit lassen sich die außerhalb des Unterrichts liegenden Einflüsse auf das didaktische Handeln von Lehrkräften erfassen und hierzu in Beziehung setzen. Parallel dazu ist es aus didaktischer Perspektive von Interesse, welche Konzepte für den jahrgangsübergreifenden Unterricht im Verlauf der Geschichte angeboten werden: Es geht um die Fragen, welche Formen und Ansätze zur Inneren Differenzierung sowie zur Anleitung des Lernens sich entwickelt haben und welche Chancen oder auch Schwierigkeiten hierbei in der Vergangenheit diskutiert wurden.

Die Anlage der historischen Untersuchung antwortet auf einen entsprechenden Forschungsbedarf, da bislang keine zusammenfassende Analyse der Thematik vorliegt, die eine schultheoretische und eine didaktische Perspektive vereint. In der historischen Analyse liegt zudem die Chance, Kontinuitätslinien und Brüche in der Diskussion aufzuzeigen und gleichzeitig spezifische Lehr-Lernsituationen des jahrgangsübergreifenden Unterrichts detaillierter zu erfassen. Den Blick der Grundschulpädagogik diesbezüglich zu schärfen, ist bedeutsam, um zur Weiterentwicklung didaktischer Ansätze für die Jahrgangsmischung beizutragen. Daneben kann eine historische Analyse die didaktisch-theoretischen Ansprüche an den jahrgangsübergreifenden Unterricht aufzeigen und eine kritische Reflexion des Professionsverständnisses von Grundschullehrkräften anregen.

Das zweite Forschungsinteresse geht aus von einer schultheoretischen Analyse der Entwicklung der Schuleingangsphase im letzten Jahrzehnt und des Konzepts zur Schuleingangsphase in Nordrhein-Westfalen (2004). Im Rahmen einer explorativen Feldstudie richtet es sich auf das didaktische Handeln von Lehrkräften, die erstmals in jahrgangsheterogenen Klassen unterrichten.

Den Fokus des ersten Forschungsinteresses beibehaltend geht es hier zum einen darum, wie Lehrkräfte die Innere Differenzierung gestalten. Berührt wird dabei auch die Frage, ob bzw. inwieweit sich die Differenzierung zu einer Individualisierung des Unterrichts weiterentwickeln lässt, wie dies – etwa mit dem Begriff der individuellen Förderung – in der bildungspolitischen Diskussion gefordert wird (vgl. MSW NW 2004, 3ff.). Über den jahrgangsübergreifenden Unterricht hinaus besteht hierzu in der Didaktik ein verstärkter Klärungsbedarf (vgl. Helmke 2011, 252).

Zum anderen richtet sich das Forschungsinteresse auf die Anleitung des Lernens. Zwar stellt diese eine Teilaufgabe der Inneren Differenzierung dar (vgl. Klafki/Stöcker 1991, 188), sie lässt sich aber aufgrund der vielen Lernniveaus einer jahrgangsheterogenen Klasse als eigenes didaktisches Aufgabenfeld und als Herausforderung für die Unterrichtsorganisation begreifen (vgl. Horster/Rolff 2001, 42f.).

Die Anlage der Feldstudie begründet sich in dem Interesse, didaktische Fragen detaillierter zu untersuchen, denen in bisherigen Forschungsarbeiten weniger Aufmerksamkeit gegeben werden konnte. Auf der Grundlage der historischen Analyse soll auch geklärt werden, ob bereits bekannte Problemlagen didaktischen Handelns in Klassen des Feldes auftreten oder nicht. Daneben wird die Intention verfolgt, zur Schul- und Unterrichtsentwicklung von Grundschulen mögliche Entwicklungsrichtungen für das didaktische Handeln von Lehrkräften aufzuzeigen.

### **Die Fragestellungen und das methodische Vorgehen der Feldstudie**

Die übergreifende Fragestellung der Feldstudie bezieht sich auf das Handeln von Lehrkräften aus dem Blickwinkel der Veränderung:

Wie gestalten Lehrkräfte ihr didaktisches Handeln in jahrgangsheterogenen Grundschulklassen und welche Veränderungen stellen sie hierbei im Vergleich zu ihrem Unterricht in der Jahrgangsklasse fest?

Hierzu werden drei Schwerpunkte ausdifferenziert.

- I. Bei der Inneren Differenzierung ist zunächst von Interesse, wie die Lehrkräfte die staatlichen Lehrpläne, die deutliche Jahrgangsbezüge aufweisen, im Hinblick auf die Planung des jahrgangsübergreifenden Unterrichts wahrnehmen. Hieran schließt sich die Frage an, woran sie sich bei der Auswahl von Lerngegenständen orientieren, womit auch Bezugspunkte zu den Lernvoraussetzungen von Kindern, der Zuordnung von Unterrichtsthemen zu einzelnen Jahrgängen oder der Verwendung von Lehrwerken berührt werden. Im Mittelpunkt steht die Fragestellung, wie die Lehrkräfte die Lernangebote im lehrgangsförmigen Unterricht der Fächer Deutsch und Mathematik sowie in alternativen Unterrichtsarrangements differenzieren.
- II. Die Untersuchung der Anleitung des Lernens befasst sich mit der Frage, in welchen Sozialformen die Lehrkräfte das Lernen der Kinder anleiten und wie sie diese Anleitungen gestalten. In diesem Kontext geht es auch um die Gestaltung von Unterrichtsverläufen im Hinblick auf die verschiedenen Anleitungphasen. Die Frage, wie die Lehrkräfte es initiieren, dass sich die Kinder untereinander helfen und ihr Lernen anleiten, gewinnt durch die jahrgangsheterogene Gruppe an Bedeutung.
- III. Die Fragen dieser beiden Bereiche werden auch mit dem Blick auf drei Untergruppen der Klasse – die Gruppe der Schulanfänger, der Kinder mit längerer und der Kinder mit kürzerer Verweildauer – untersucht, um das didaktische Handeln bezogen auf einzelne Kinder konkreter zu erfassen. Ergänzend wird hier zum einen der Frage nachgegangen, inwieweit die Lehrkräfte die Heterogenität der Gruppe der Schulanfänger in den jahrgangsheterogenen Klassen als verändert wahrnehmen. Zum anderen geht es darum, wie und unter Anwendung welcher Kriterien die Lehrkräfte die Entscheidung über eine längere bzw. kürzere Verweildauer von Kindern treffen, was als neue didaktische Aufgabe für sie anzunehmen ist.

Diese Fragen wurden im Rahmen einer explorativen Feldstudie an einer Grundschule im Regierungsbezirk Detmold untersucht, in der 14 Lehrkräfte in neun jahrgangsheterogenen Klassen mit den Jahrgängen 1 bis 3 unterrichten. Ausgehend von einigen Vorstudien wurden zwei Leitfäden für die Teilnehmende Beobachtung im Unterricht sowie für die qualitativen Interviews entwickelt und die Feldforschung durchgeführt. Die gewonnenen Daten wurden mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse kategorisiert, ausgewertet und interpretiert.

### 1.1 Theoretische Einordnung und terminologische Rahmung

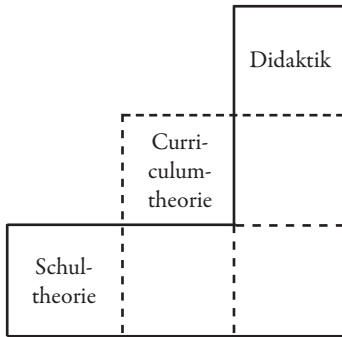
Die vorliegende Arbeit untersucht die Thematik aus den Blickrichtungen der Schultheorie und der Didaktik. Daher ist zunächst das Verhältnis dieser beiden schulpädagogischen Teildisziplinen bezogen auf die vorliegende Arbeit zu skizzieren.

Im Anschluss daran werden in zwei Unterkapiteln jeweils drei für das Forschungsinteresse relevante Begriffe der Schultheorie und Didaktik erläutert und auf die Thematik der vorliegenden Arbeit bezogen. Diese terminologische Rahmung bildet den Ausgangspunkt für die Analyse in den folgenden Kapiteln. Die Begriffe dienen im Resümee dieser Arbeit zugleich als Bezugspunkte, um die Ergebnisse in die schulpädagogische Diskussion einzuordnen (vgl. Kap. 10).



### Das Verhältnis der schulpädagogischen Teildisziplinen in dieser Arbeit

Benner (1995, 48ff.) beschreibt die schulpädagogischen Teildisziplinen Schultheorie, Curriculumtheorie und Didaktik in einem systematischen Zusammenhang, der zuerst allgemein und dann bezogen auf die Thematik umrissen wird.



Quelle: Benner (1995, 50)

Abb. 1.1: Graphische Darstellung des systematischen Zusammenhangs von Didaktik, Lehrplantheorie und Schultheorie

Die Abbildung weist darauf hin, dass die drei Disziplinen sowohl eigene als auch mit der jeweiligen Nachbardisziplin überlappende Gegenstandsbereiche und Aufgaben haben, die jedoch nicht in ein „zeitliches Nachfolge- oder logisches Ableitungsverhältnis“ gebracht werden können (ebd., 50). Die Zusammenhänge lassen sich für die Didaktik und die Curriculumtheorie beispielsweise an der Stelle verdeutlichen, wo die „Schulpädagogik den Lehrer nicht lediglich in die Lage versetzen will, vorgegebene Unterrichtsinhalte und Methoden in seinem Unterricht umzusetzen, sondern darüber hinaus eine wissenschaftliche Überprüfung und Neubestimmung der Inhalte und Methoden betreibt“ (ebd., 48).

Des Weiteren stehen Didaktik und Curriculumtheorie in direktem Zusammenhang mit der Schultheorie. Dieser zeigt sich am deutlichsten an jenen schulischen und unterrichtlichen Problemlagen, für die von der Schultheorie Reformvorschläge entwickelt werden. Allerdings ist die Schultheorie nicht hierauf zu verkürzen, da sie die Schule als „Rahmen für das Aufwachsen“ von Kindern und Jugendlichen aus vielerlei Blickrichtungen betrachtet (Diederich/Tenorth 1997, 184). Diesbezüglich bedeutsam sind die historische Entwicklung des Schulsystems, die Frage, wie die Schule „als Bedingungsgefüge“ das Aufwachsen beeinflusst und die Überprüfung dessen, inwieweit es durch Schule gelingt, „das Aufwachsen zu normieren“ (ebd.).

Ausgehend von einer Normierung des Aufwachsens gilt es zu beachten, dass dies auch über die Entwicklung von Lehrplänen, Bildungsstandards und Vergleichsprüfungen im unmittelbaren Kontext des Jahrgangsklassensystems erfolgt. Die Versetzung bzw. Wiederholung von Jahrgangsklassen sind ebenso als Bedingungsgefüge des Aufwachsens zu verstehen.

Werden hingegen jahrgangsheterogene Klassen gebildet, ist mit Hilfe aller drei Disziplinen neu zu bestimmen, inwieweit sich diese Normierungen verändern könnten oder müssten. Dies beinhaltet beispielsweise die Frage, ob in einer jahrgangsheterogen gegliederten Grundschule das Differenzierungskriterium des Jahrgangs noch dominant bei der Formulierung von Lehrplänen oder bei der Versetzung von Schülern sein kann. Blickt man auf das Reformvorhaben der



Schuleingangsphase, gilt es somit, die „institutionellen Sach- und Systemzwänge der Schule als gesellschaftlichem Teilsystem in ihrer Bedeutung für die Erziehungs- und Unterrichtsprozesse“ zu reflektieren und in eine pädagogische „Kritik“ an der Schule als Institution münden zu lassen (Benner 1995, 49).

Bezogen auf beide Teile des Forschungsinteresses lassen sich die Blickrichtungen und das Verhältnis der drei Teildisziplinen in dieser Arbeit wie folgt umreißen:

- Die Perspektive der Schultheorie bezieht sich auf die historische und aktuelle Entwicklung jahrgangsheterogener Klassen in der Volks- bzw. Grundschule. Damit rückt diese als Institution im Schulsystem in den Blick, für die die jahrgangshomogene oder -heterogene Klassenbildung als unterschiedliche Differenzierung auf der Ebene der Schule zu fokussieren ist. Zudem sind die Qualifikations- und Selektionsfunktion der Volks- und Grundschule sowie die Heterogenität von Lerngruppen als Einflussfaktoren zu begreifen, unter denen Lehrkräfte in jahrgangsheterogenen Klassen didaktisch handeln.
- Fragen der Curriculumtheorie zur Formulierung, Anordnung und Begründung von Inhalten und Zielen sind für jahrgangsheterogene Klassen erneut zu reflektieren. ‚Klassische‘ Zuordnungen dieser zu einzelnen Jahrgängen sind zu überdenken und in ein flexibleres Verhältnis zueinander zu bringen, wenn der Anspruch eines jahrgangsübergreifenden Unterrichts verfolgt wird. Diese Teildisziplin bildet keinen eigenen Schwerpunkt im Erkenntnisinteresse, da entsprechende Fragen in die schultheoretische und didaktische Auseinandersetzung integriert werden.
- Die Perspektive der Didaktik eröffnet den Blick auf zentrale Elemente der Gestaltung jahrgangsübergreifenden Unterrichts: Ausgehend von einer jahrgangs- und damit stark leistungsheterogenen Lerngruppe rückt die Differenzierung der Lerninhalte und -angebote für den lehrgangsförmigen Unterricht ebenso wie für alternative Unterrichtsarrangements in den Fokus. Sowohl im Kontext ‚klassischer‘ Lehraufgaben als auch des ‚progressiven‘ Konzepts der Lernbegleitung gewinnt die Frage, wie Lehrkräfte eine stark differenzierte Anleitung des Lernens gestalten können, an Bedeutung.

Die Zusammenhänge der drei Teildisziplinen sollen an dieser Stelle nur an zwei Beispielen skizziert werden: Die längere Verweildauer von Kindern in einer jahrgangsheterogenen Schuleingangsklasse ist hinsichtlich der Qualifikations- und Selektionsfunktion aus Sicht der Didaktik wie der Schultheorie zu untersuchen, da sie als schulzeitverlängernde Maßnahme – aber anders als die Klassenwiederholung – zu gestalten und gleichzeitig kritisch zu reflektieren ist.

Bei der Verwendung von jahrgangsbezogenen Lehrwerken, die auf den Lehrplänen basieren, ist sowohl von Seiten der Didaktik wie auch der Curriculumtheorie zu analysieren, inwieweit sie den Erfordernissen des jahrgangsübergreifenden Unterrichts genügen und für diesen geeignet sind.

### 1.1.1 Schultheoretische Ausgangspunkte

Zentral für die Anlage der Arbeit ist eine schultheoretische Perspektive, für die drei Ausgangspunkte gewählt werden: Die gesellschaftlichen Funktionen von Schule, der Begriff der Heterogenität von Lerngruppen und die Ebenen der Differenzierung im Schulwesen. Diese werden sowohl allgemein als auch grundschulbezogen mit dem Fokus auf jahrgangsheterogene Klassen betrachtet. Sie zeigen zudem die Relevanz der Thematik im Schnittfeld übergeordneter Diskussionspunkte auf.

### Ausgangspunkt 1: Gesellschaftliche Funktionen von Schule

Im deutschen Schulwesen hat sich die Reproduktion kultureller wie gesellschaftlicher Werte, Inhalte und Systeme institutionalisiert. Nach Fend (1981) lassen sich drei gesellschaftliche Funktionen institutionalisierter Erziehung unterscheiden, von denen zwei hier aufgegriffen werden<sup>3</sup>. Die im Rahmen einer „Reproduktion“ erfolgende „Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen“ innerhalb der Schule bezeichnet Fend als die „Qualifikationsfunktion“ (ebd., 16). Sie ist vordergründig und bezogen auf die (Fach-)Wissenschaften die sichtbarste Aufgabe der Schule, der im Zuge der großen Schulleistungsstudien des letzten Jahrzehnts eine stärkere Beachtung zuteil geworden ist.

Eine weitere, für diese Arbeit zentrale Funktion bezieht sich auf das „System der Positionsverteilungen“ in der Gesellschaft (ebd., 29): Über die Selektions- und Allokationsfunktion soll Schule eine „Neuverteilung der Lebenschancen“ ermöglichen und den „Zugang zu hohen und niedrigen beruflichen Positionen“ regulieren (ebd.). Die Selektion von Kindern und Jugendlichen in geringer qualifizierende schulische Institutionen erzeugt in Deutschland jedoch eine im internationalen Vergleich häufig kritisierte Bildungsbenachteiligung, die durch das Schulsystem selbst verursacht wird (vgl. Prenzel et al. 2004).

Die Grundschule ist diejenige Schule, die im Vergleich zu anderen Schulformen vom höchsten Prozentsatz der Kinder eines Geburtsjahrgangs besucht wird. Parallel zu ihr verlaufen der Schulkindergarten und ein vielgliedriges Förderschulwesen, an die Grundschule schließen sich mehrere Sekundarschulformen an. Daher nimmt die Selektionsfunktion einen beachtlichen ‚Raum‘ in der Grundschule ein. Klemm (vgl. 1977, 59)<sup>4</sup> spricht von einem „Selektionsfahrplan“ mit vier Stufen, den ein Kind in der Grundschule durchläuft:

- die Feststellung der Schulreife mit einer eventuellen Zurückstellung vom Schulbesuch,
- die jährliche Versetzungsentscheidung,
- die eventuelle Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs und
- die Segregation in eine der weiterführenden Schulformen.

Die Problematik dieses Selektionsfahrplans ist vielschichtig: Zum einen hat die Lehrkraft die Aufgabe, ständig Entscheidungen über die weiteren Bildungsverläufe der Kinder zu treffen, was auch Auswirkungen auf die Lehr- und Lernprozesse des Grundschulunterrichts hat. Hurrelmann (1973, 14) stellt daher „eine deutliche Dominanz des Selektionsprinzips gegenüber dem Prinzip der individuellen Förderung“ fest (zit. n. Klemm 1977, 59). Zum anderen wird die von der Lehrkraft durchgeführte Leistungsmessung „zum Ausweis gelungener oder nicht gelungener Vorbereitung der Schüler auf Teilnahme am sozialen System einer Gesellschaft“ (ebd., 60). Die hierdurch legitimierte und von der Schule erzeugte gesellschaftliche Ungleichheit benachteiligt sechs- bis zehnjährige Kinder, die auf ihre individuellen Lebens- und Lernbedingungen keinen Einfluss haben, in besonderer Weise.

Bereits Petersen kritisiert die Dominanz der Selektionsfunktion in der vierjährigen Grundschule, sowohl bezogen auf die Klassenwiederholung als auch auf die Segregation in die weiterfüh-

3 Als dritte Funktion, mit der sich diese Arbeit nicht befasst, nennt Fend (1981, 42) die Legitimationsfunktion für „bestehende Gesellschaftsverhältnisse“, womit es in der Schule um die „Herstellung jener Haltungen“ geht, „die ein adäquates Verhalten unter industriellen und kapitalistischen Produktionsbedingungen garantieren“.

4 Das Erscheinungsjahr des Beitrags hat kaum eine Bedeutung für dessen Aktualität. Auch wenn in manchen Ländern einige Selektionsstufen entschärft wurden, sind prinzipiell alle Stufen weiterhin existent.

renden Schulformen (vgl. 1961, 15f.). Die Selektion von Kindern am Schulanfang in Form einer Zurückstellung vom Schulbesuch wurde erst in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts als eine die Kinder benachteiligende schulsystemische Maßnahme erkannt (vgl. Kemmler 1975; Roßbach 2001). Seit Ende der 1990er-Jahre wird eine Reform der Schuleingangsphase verfolgt mit dem Ziel, insbesondere die Zurückstellung vom Schulbesuch zu vermeiden und schulzeitverlängernde Maßnahmen anders als durch eine Klassenwiederholung zu gestalten. Bezogen auf die jahrgangsheterogene Schuleingangsphase bleibt zu klären, inwieweit sich angesichts des bildungspolitischen Anspruchs der individuellen Förderung die Bedeutung der Qualifikationsfunktion im Verhältnis zur Selektionsfunktion verändert hat (vgl. Kap. 5.1 und 5.4).

### **Ausgangspunkt 2: Zum Begriff der Heterogenität von Lerngruppen**

Heterogenität leitet sich ab aus dem griechischen *heteros* „anders..., fremd“ und *genos* „Art, Gattung“ und meint in seiner Wortbedeutung „Ungleichartigkeit, Verschiedenartigkeit, Uneinheitlichkeit“ (Dudenredaktion 1990, 309). Der Begriff ‚Homogenität‘ ist komplementär hierzu zu verstehen. In der Erziehungswissenschaft bezieht sich der Begriff der Heterogenität auf Gruppen, deren Mitglieder bezogen auf ihre zahlreichen Merkmale ungleich bzw. verschieden sein können. Zu beachten ist, dass Heterogenität „nicht als Faktum gegeben“, sondern als „Konstrukt“ zu verstehen ist, d.h. sie stellt „eine Bezeichnung“ dar, „die von außen – von einem Betrachter – zugeschrieben wird“ (Trautmann/Wischer 2011, 39).

Die Zahl der Zuschreibungsmerkmale, mit denen sich die Verschiedenartigkeit von Gruppen näher bestimmen lässt, ist im Prinzip „unendlich“ (vgl. ebd., 37). Als gebräuchliche Merkmale, mit denen sich die Teilnehmenden einer Gruppe unterscheiden lassen, sind das Geschlecht, die Abstammung bzw. kulturelle Herkunft, die Religion bzw. Konfession, die soziale Herkunft, die (kognitive) Leistungsfähigkeit und das Lebensalter bzw. der Jahrgang zu nennen (vgl. Haußer 1980, 73ff.). Ein weiteres, in der theoretischen Diskussion mittlerweile umstrittenes Merkmal ist jenes der Behinderung bzw. des sonderpädagogischen Förderbedarfs (vgl. Hänsel/Schwager 2003; Hänsel 2013). Es beinhaltet in seiner Konstruktion wie in seiner historischen Genese eine manifeste Hierarchisierung und lässt im Gegensatz zu den übrigen Merkmalen – aufgrund des bisher überwiegenden Ausschlusses der als behindert erklärten Kinder im deutschen Schulwesen – kaum eine gleichwertige Merkmalsbeschreibung von ‚Behinderten‘ und ‚Nicht-Behinderten‘ zu.

Entsprechend der Konstruktion von Heterogenität bzw. Homogenität werden einige der genannten Merkmale auch als Differenzierungskriterien verwendet, anhand derer im Schulsystem und in der Einzelschule Kinder in Lerngruppen eingeteilt werden. Für einen hinreichend reflektierten Umgang mit dem Begriff Heterogenität ist daher zu klären, welche Kriterien beim „Vergleich von Gruppenmitgliedern“ und damit für die Zuschreibung einer Gruppe als heterogen bzw. homogen in diesem oder jenem Merkmal verwendet werden (vgl. Trautmann/Wischer 2011, 39). Der Vergleich kann bei den einzelnen Merkmalen eine komplexe Unterscheidung mit sich bringen, entsprechend umfangreich ist ihre Beschreibung.

Beim Merkmal des Lebensalters bzw. des Jahrgangs zeigt sich sehr deutlich, dass es sich bei der Jahrgangshomogenität um eine Konstruktion des Schulwesens handelt, die in sich widersprüchlich ist: So werden nach diesem Merkmal Kinder anhand ihres Geburtstags einem Schülerjahrgang zugeordnet. Durch die Zuweisung von Wiederholern in die jeweils darunter liegenden Jahrgangsklassen wird deren Klassifikation als jahrgangshomogene Klassen jedoch nicht in Frage gestellt. Die Jahrgangsklasse ist damit – vor allem in den höheren Klassen – eine zunehmend altersheterogene Lerngruppe mit Kindern aus mehreren Geburtsjahrgängen, die jedoch in didaktischer Hinsicht als ein Jahrgang bezeichnet und behandelt werden. Bei der jahrgangs-

heterogenen Klasse hingegen gilt es jeweils zu klären, wie viele und welche Schülerjahrgänge miteinander unterrichtet werden.

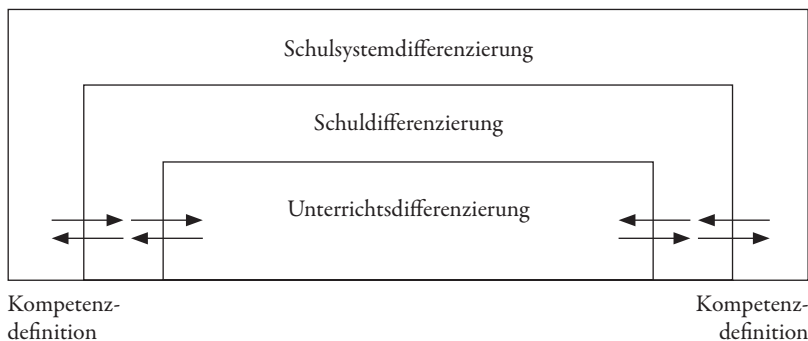
Für die Frage, ob eine Lehrkraft ihre Lerngruppe als heterogen oder homogen bezogen auf einzelne Merkmale beschreibt, ist „der angelegte Maßstab bzw. die zugrunde gelegte Norm relevant“ (Trautmann/Wischer 2011, 39). Dies gilt insbesondere beim Merkmal der (kognitiven) Leistungsfähigkeit. Ob ein Lehrer seine Klasse „als leistungshomogen oder –heterogen einstuft, hängt eng mit seinen Normalitätsvorstellungen, aber auch vom jeweiligen Kontext ab“ (ebd.). Blickt man auf den schulischen Kontext, lassen sich die Schulform, das Einzugsgebiet einer Schule aber auch die Jahrgangsklasse als Einflussfaktoren hierauf begreifen. Wird Schule bislang als eine Institution mit Jahrgangsklassen verstanden, ist die Vorstellung von Leistungshomogenität oder -heterogenität an diese Bezugsgröße gekoppelt. Werden in einer Schule hingegen jahrgangsheterogene Klassen gebildet, wird sich die Wahrnehmung der Lehrkräfte hinsichtlich der Leistungsheterogenität einer Gruppe verändern, was vermutlich auch ihre Normvorstellungen bezogen auf die Leistungsstreuung in einem ‚Jahrgang‘ betreffen wird. Jahrgangs- und Leistungsheterogenität stehen damit in einem engen Zusammenhang, den es historisch (vgl. Kap. 2 bis 4) und für das heutige Schulwesen (vgl. Kap. 5, 7 und 9) näher zu untersuchen gilt.

Um zu verdeutlichen, dass die Thematik dieser Arbeit durchgängig im Kontext des Umgangs mit Heterogenität in der Schule zu betrachten ist, werden vornehmlich die Begriffe der jahrgangshomogenen und der jahrgangsheterogenen Klasse verwendet. Synonym hierzu wird von Jahrgangsklassen und jahrgangsgemischten Klassen gesprochen. Für Letztere wird der Begriff des jahrgangsübergreifenden Unterrichts verwendet, unabhängig davon, welchem didaktischen Ansatz dieser Unterricht folgt.

### Ausgangspunkt 3: Ebenen der Differenzierung im Schulwesen

Angesichts zahlreicher Auffassungen rund um den Begriff der Differenzierung entwickelt Haußer (1980, 20ff.) ein Modell zur Differenzierung im Schulwesen, welches sich an die Terminologie Heathers (1969) anlehnt und für die Auseinandersetzung mit jahrgangsheterogenen Klassen geeignet erscheint. Der Begriff der Differenzierung bezieht sich allgemein „auf die Einteilung einer Grundgesamtheit von Schülern in Lerngruppen“ (Haußer 1980, 21).

Diese Einteilung kann auf verschiedenen Ebenen des Schulwesens stattfinden:



Quelle: Haußer (1980, 24)

Abb. 1.2: Graphische Darstellung der Differenzierungsebenen im Schulwesen

Die Schulsystemdifferenzierung bezeichnet die Einteilung von Schülern gemäß der Schulstruktur eines Landes (vgl. Haußer 1980, 25). Sie wird beispielsweise deutlich im parallel zueinander verlaufenden Grund- und Förderschulwesen sowie in den zahlreichen Schulformen der Sekundarstufe 1. Die schulsystemische Differenzierung ist als erste und für die Schullaufbahnen grundlegende Differenzierungsebene anzusehen.

Die Schuldifferenzierung meint die Einteilung von Schülern gemäß der inneren Struktur der Einzelschule (vgl. ebd.). Sehr häufig erfolgt die Einteilung nach dem Differenzierungskriterium des „Jahrgangs“. Neben der Bildung von Jahrgangsklassen werden – in geringem Umfang – auch Interessen oder Leistungen als Kriterien zur Bildung von Klassen innerhalb der Einzelschule herangezogen.

Im Rahmen der schulsystemischen wie der schulischen Differenzierung müssen aus institutioneller Perspektive „große Schülerströme kanalisiert, Laufbahnen strukturiert und Übergänge wie auch Gruppenzugehörigkeiten verbindlich geregelt werden“, was nach Trautmann und Wischer (2011, 10) „Maßnahmen zur Reduzierung von Heterogenität durch Klassifizierung und Sortierung durchaus nahe legt“. Die Bildung von Jahrgangsklassen lässt sich als zentrale Klassifikationsmaßnahme begreifen. Sie steht aber aufgrund der häufig anzutreffenden Gleichschrittigkeit des Unterrichts, die der Heterogenität der Gruppe nicht gerecht wird, sowie der Klassenwiederholung in der Kritik. Die Bildung jahrgangsheterogener Klassen bedeutet, die Leistungsheterogenität in größerem Ausmaß zuzulassen und über die kürzere oder längere Verweildauer Bildungslaufbahnen anders zu strukturieren.

Unterrichtsdifferenzierung bezeichnet die Einteilung von Schülern einer dauerhaft bestehenden Lerngruppe in verschiedene Untergruppen (vgl. Haußer 1980, 24). Sie ist gleichbedeutend mit der Inneren Differenzierung oder der Binnendifferenzierung und wird von der Lehrkraft für begrenzte Zeiträume vorgenommen. Sie kann von Fach zu Fach anderes gestaltet werden. Auch diese Art der Differenzierung kann nach unterschiedlichen Differenzierungskriterien erfolgen wie beispielsweise Interessen, Leistungsständen oder Geschlechtern.

Bedeutsam ist der Zusammenhang zwischen den verschiedenen Differenzierungsebenen, wie er mit den Doppelpfeilen der Abbildung angedeutet wird. Je geringer die Differenzierungsmaßnahmen auf der schulsystemischen Ebene sind, desto mehr können sich diese auf die schulische und unterrichtliche Ebene verlagern. Die Differenzierung des Unterrichts ist somit immer abhängig von den Differenzierungen der Schule und des Schulsystems, womit es keine „didaktische[] Autonomie auf der Ebene der Unterrichtsdifferenzierung“ geben kann (ebd., 25).

Diesbezüglich sind auch die curricularen Vorgaben zu sehen. Kann ein Schüler entsprechende Anforderungen nicht erfüllen und scheitert er an der Versetzung, so greifen bislang mit der Klassenwiederholung oder der Umschulung in die Förderschule jeweils äußere Differenzierungsmaßnahmen, die die Gelegenheiten zur Inneren Differenzierung begrenzen. Damit sind „die Handlungsoptionen auf der Mikroebene“ immer auch „vor dem Hintergrund von Vorgaben der nächst höheren Ebene zu sehen“ (vgl. Trautmann/Wischer 2011, 124). Jahrgangsheterogene Klassen sind damit nicht nur auf die Möglichkeiten, sondern auch auf die Grenzen ihrer Inneren Differenzierung hin zu untersuchen.

### 1.1.2 Didaktische Ausgangspunkte

Zunächst ist ausgehend von den beiden Begriffen Didaktik und Handlung der Terminus des didaktischen Handelns näher zu definieren. Hieran anschließend werden drei didaktische Ausgangspunkte vertieft, die für die Arbeit grundlegend sind: Lehrpläne und Lehrwerke, Innere Differenzierung und die Anleitung des Lernens.

Der Begriff Didaktik leitet sich ab aus dem griechischen *didaskein* „aktiv: lehren, unterrichten; passiv: lernen, belehrt werden; auch sich aneignen“ (Schaub/Zenke 2002, 152). Betrachtet man die in der Schulpädagogik gängige Definition, nach der die Didaktik als die Wissenschaft und Theorie des Lehrens und Lernens gilt, so wird die detaillierte „Struktur des Begriffs ‚Didaktik‘ (...) in der Vielschichtigkeit der Gegenstände und Bereiche, auf die sie sich bezieht, gewonnen“ (Adl-Amini 1986, 30). Schulischer Unterricht stellt hierbei einen Hauptbereich dar, weshalb sich die Disziplin der Allgemeinen Didaktik „traditionell auf organisiertes, institutionalisiertes, formalisiertes Lehren und Lernen“ bezieht (Terhart 2008, 27).

Unabhängig von den verschiedenen Theorierichtungen der 1960er und 70er-Jahre definiert von Hentig (vgl. 1969, 251) Didaktik nicht nur durch ihre Gegenstandsbereiche, sondern auch durch ihre Verfahrensweisen. Dadurch erfährt der Begriff eine erweiterte Betrachtung und im Ergebnis eine dreifache Bestimmung: Didaktik als Wissenschaft, als Entwurf (Korrelation) und als offenes System. Zunächst geht es darum, Didaktik „als die wissenschaftliche Erforschung davon“ zu verstehen, „wie die verschiedenen Größen in den Unterrichtsvorgang eingehen (oder eingehen können) – von der Psyche des Kindes über den Zustand der Gesellschaft, die Einrichtungen und ihre Geschichte, die Person des Lehrers bis hin zu den Lehrgegenständen“ (ebd., 252). Diese Verfahrensweise ist jedoch nicht der Wissenschaft vorbehalten, sondern stellt sich als kontinuierliche Aufgabe einer jeden Lehrkraft dar, während sie ihren Unterricht vorbereitet, durchführt oder reflektiert. Die Vielzahl der Variablen, die im Unterrichtsvorgang wirksam sein können, und die sich ständig verändernde Korrelation der Variablen zueinander gehen in die Didaktik als Entwurf dessen ein, wie sich Lehr- und Lernvorgänge beschreiben und verstehen lassen. Didaktik als offenes System hingegen begreift sich als „methodische Bemühung um die ständige Selbsterneuerung des Unterrichts auf eine sich ständig wandelnde Lage hin“ und richtet damit den Blick auf Möglichkeiten zur Veränderung des didaktischen Handelns (ebd.). Durch diese Definition bleibt zwar der Gegenstand der Didaktik umrissen, der Begriff erfährt aber durch die Verfahrensweisen eine Wendung, aufgrund derer sich der Anspruch der Allgemeinen Didaktik als zuständiger Disziplin für die Vorgänge des Lehrens und Lernens, der zur Diskussion steht, behaupten lässt<sup>5</sup>.

Betrachtet man den Begriff Handlung im unterrichtlichen Kontext aus handlungstheoretischer Perspektive, dann erfordert dies die „Problematisierung“ des Begriffs im Rahmen einer „Analyse des pädagogischen Handelns von der Relation zwischen ‚Intention‘ und ‚Wirkung‘“ (Oelkers 1982, 145f.). So gestaltet der Handelnde seine „Handlungen“ dahingehend, dass er „bestimmte Wirkungen erzielen will“; allerdings rekonstruiert er diese „unterschiedlich bewusst und aufmerksam“ (ebd., 149). Angesichts der Vielzahl didaktischer Handlungen von Lehrkräften während eines Vormittags ist es plausibel, dass die Aufmerksamkeit für die Rekonstruktion von Handlungen und Wirkungen begrenzt ist. Für die Forschung ist es daher sinnvoll, den Blick auf wiederkehrende Handlungsweisen zu richten, die „mit längerfristigen Absichten und größeren Plänen in Zusammenhang gebracht werden“ können (ebd.).

5 Aus der Sicht von Terhart (2008, 14) lässt sich der Anspruch der „Allgemeinen Didaktik“ als schulpädagogischer Disziplin neben ihrer historischen Genese in dem behaupteten Zusammenhang zwischen Lehren und Lernen erkennen. Er verweist darauf, dass der in der Vergangenheit unangefochtene „Monopolanspruch auf die Definition von ‚Allgemeiner Didaktik‘“ im erweiterten Kreis der Bildungswissenschaften wie zum Beispiel der Gehirnforschung und der hieraus hervorgehenden Neurodidaktik aktuell „eine Konkurrenz der Deutungshoheit erlebt“ (ebd.). Andere Autoren sprechen in diesem Zusammenhang auch von einer gegenwärtigen „Krise“ der Allgemeinen Didaktik, für die im Kontext der Bildungswissenschaften und der Fachdidaktiken nach den Zukunftsperspektiven zu fragen ist (Meyer/Prenzel/Hellekamps 2008, 7).



Erst hierüber lässt sich eine „biographische Kontinuität des Handelns“ erschließen, die für die Theoriebildung von Bedeutung sein kann (ebd.).

Der Begriff des „didaktischen Handelns“ geht insbesondere auf verschiedene Beiträge der 1970er- und 1980er-Jahre zurück, die sich mit der Klärung, Systematisierung und Analyse des Lehrerhandelns sowie dessen Einordnung in die didaktische Theoriebildung befassen (Flechsig/Haller 1975, Moser 1978, Wöhler 1979, 219ff., Hänsel/Wienskowski 1986, 115ff.; Tenorth 1986a, 80ff.). In inhaltlicher Übereinstimmung lassen die Beiträge erkennen, dass unter didaktischem Handeln allgemein die Aufgabe einer „Organisation von Lernprozessen menschlicher Individuen“ zu verstehen ist (vgl. Flechsig/Haller 1975, 13). Weiter eingrenzend ist didaktisches Handeln im Rahmen dieser Arbeit als unterrichtsbezogenes Handeln von Lehrkräften aufzufassen (vgl. Hänsel/Wienskowski 1986). Hierzu zählt auch die Auseinandersetzung mit zahlreichen, auf den Unterricht einwirkenden Einflüssen, beispielsweise den Lehrplänen, Lehrwerken oder heterogenen Lebens- und Lernsituationen von Kindern. Diese entziehen sich – zumindest teilweise – den unmittelbaren Handlungsspielräumen der Lehrkräfte. Sie müssen diese Einflüsse aber in ihrem Handeln berücksichtigen, was mit von Hentig deren Sichtung im Hinblick auf den Entwurf konkreter Lehr-Lernsituationen für die jeweilige Lerngruppe nahe legt, womit sie auch innerhalb der Forschungsschwerpunkte der vorliegenden Arbeit zu beachten bleiben. Darüber hinaus bleiben weitreichendere didaktische Grundorientierungen von Lehrkräften zu beachten, wie dies Tenorth (1986a, 81) formuliert: „Wie jedes Handeln, so orientiert sich auch das didaktische Handeln – im engsten Sinne das Unterrichten in der Schule, im weitesten Sinne das Setzen systematischer Prämissen für Lernprozesse – an (ausdrücklichen oder unausdrücklichen) Leitvorstellungen, Prinzipien und Normen, die seine Praxis regulieren sollen“. Auch wenn diese Grundorientierungen keinen Erkenntnissschwerpunkt der vorliegenden Arbeit bilden, so werden sie doch an vielen Stellen aufgegriffen.

Nach Flechsig und Haller (1975, 14ff.) lässt sich didaktisches Handeln mit Hilfe von fünf Handlungsebenen systematisieren. Da die vorliegende Arbeit sich mit den Handlungen auf drei Ebenen<sup>6</sup> befasst, wird nur auf diese eingegangen:

- I. Die Ebene der „Gestaltung von Lernbereichen und Unterrichtskonzepten“ befasst sich damit, für Bildungsstufen, Fächer oder Gruppen „Pläne auszuarbeiten, zu verwirklichen und die Ergebnisse auszuwerten“ (ebd., 17). Bezogen auf die Forschungsfragen sind hier folgende Aufgaben didaktischen Handelns verortet:
  - die Wahrnehmung staatlicher Lehrpläne und
  - die Entwicklung schuleigener Pläne in Anlehnung an die Lehrwerke, mit denen sich der 1. Ausgangspunkt befasst.
- II. Im engen Kontext zu diesem konzeptionellen Handlungsbereich geht es auf der nächsten Ebene um die in drei Handlungsschritten verlaufende „Planung, Durchführung und Auswertung von Unterrichtseinheiten“ (ebd.). Hinsichtlich meiner Forschungsfragen sind auf dieser Ebene folgende Aufgaben angesiedelt:
  - die Innere Differenzierung im lehrgangsförmigen Unterricht und in alternativen Unterrichtsarrangements, die im 2. Ausgangspunkt näher umrissen werden.

<sup>6</sup> Als weitere Ebenen didaktischen Handelns formulieren die Autoren die Gestaltung der institutionellen, ökonomischen, personellen und konzeptionellen Rahmenbedingungen sowie die Gestaltung übergreifender Lehrplan- und Schulkonzepte, welche jedoch für diese Arbeit nicht relevant sind (Flechsig/Haller 1975, 14).

III. Auf der letzten Ebene, der „Gestaltung konkreter Lernsituationen“, geht es um die detaillierten Handlungsweisen der Lehrkräfte (ebd., 18). Bezogen auf meine Forschungsfragen lassen sich auf dieser Ebene folgende Aufgaben verorten:

- die Anleitung des Lernens und
- die Gestaltung von Unterrichtsverläufen bezogen auf die Anleitung, auf die im 3. Ausgangspunkt eingegangen wird.

### **Ausgangspunkt 1: Lehrpläne und Lehrwerke**

Zentraler Orientierungspunkt für die Auswahl der Lerngegenstände und damit für die Unterrichtsgestaltung sind die staatlichen Lehrpläne, was gleichermaßen in der historischen Volksschuldidaktik wie in der aktuellen Schulpädagogik so formuliert wird (vgl. Rein 1909, 116; Eckhardt 1928, 97; Neuhaus-Siemon 2014; Liebers 2014). Aufgabe der Lehrpläne ist es, den Unterricht „auf wesentliche Ziele“ hin zu orientieren, ihn damit in gewisser Weise zu definieren und auf eine gesetzliche Grundlage zu stellen; daher haben Lehrpläne in der Regel normativen Charakter und sind grundsätzlich verbindlich (vgl. Schmidt 2001, 312). Die während der Feldstudie geltenden Lehrpläne des Landes Nordrhein-Westfalen legen dementsprechend die „Aufgaben, Ziele und Inhalte der Bildungs- und Erziehungsarbeit in der Grundschule fest“ und stellen damit die Vorgaben für die „Vermittlung und den Erwerb von Wissen und grundlegenden Kompetenzen“ dar, die die Lehrkräfte bei der Unterrichtsgestaltung beachten müssen (MSW NW 2003b, 13).

Im Hinblick auf das Thema der vorliegenden Studie ist von Interesse, welche Funktion das Kriterium des Jahrgangs bei der Formulierung der Lehrpläne einnimmt, d.h. inwieweit Ziele für einzelne Jahrgänge oder Jahrgangsverbünde normiert werden. Findet in der Unterrichtspraxis eine von den Lehrplänen ausgehende enge oder gar starre Zuordnung von Lerngegenständen zu Jahrgängen statt, wird dies in der Theorie auch als „Lehrplandeckelung“ beschrieben, die den Blick der Lehrkraft auf eine notwendige Innere Differenzierung erschweren und damit das Lernen des Kindes jenseits dieser Zuordnungen behindern kann (vgl. Peschel 2002a, 162).

Inwieweit Lehrkräfte mit den aktuell gültigen Lehrplänen jeweils vertraut sind, ist schwer zu bestimmen. Aus den Ergebnissen der empirischen Forschung geht jedoch hervor, dass ihre direkte Steuerungsfunktion für den Unterricht als eher gering eingestuft wird (vgl. Vollstädt et al. 1999). Diesbezüglich ist auch auf die Problematik ‚heimlicher‘ Lehrpläne hinzuweisen, die die Ziele offizieller Lehrpläne konterkarieren können. Mit dem Begriff des heimlichen Lehrplans sind die „unterschwellig ablaufenden Lernprozesse“ gemeint, die vor allem aufgrund der didaktischen Handlungsweisen der Lehrkräfte sowie der intensiv eingeübten und häufig unreflektierten Unterrichtsrituale bei den Kindern in Gang gesetzt werden (vgl. Hänsel 1977, 78ff.)<sup>7</sup>.

Neben den Lehrplänen sind unter anderem die für den Unterricht in Schulen zugelassenen Lehrwerke zu beachten, die – entsprechend des Jahrgangsklassensystems – in der Regel eine Zuordnung der Lerngegenstände zu den jeweiligen Jahrgangsstufen vornehmen (vgl. Heckt 2001, 389). Dies trägt dazu bei, die Vorgaben staatlicher Lehrpläne als jahrgangsbezogen erscheinen lassen. Diese Hypothese lässt sich durch die Curriculumtheorie stützen, nach der die Lehrpläne

<sup>7</sup> Insgesamt scheint diese Thematik in der gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Diskussion weitgehend unbeachtet, was angesichts zahlreicher Neuerungen wie zentraler Vergleichsarbeiten (VERA) oder etwa der Ansätze der Methoden- und Kommunikationstrainingsspiralen (Klippert 2008a und 2008b) kritisch zu sehen ist. In der vorliegenden Arbeit kann auf den heimlichen Lehrplan nicht weiter eingegangen werden, es bliebe jedoch im Rahmen weiterer Forschung zum jahrgangsübergreifenden Unterricht zu untersuchen, welche unterschwellig ablaufenden Lernprozesse in diesem – auch aufgrund starker Ritualisierungen – zu finden sind.



ne insbesondere „auf dem Weg über die Schulbücher eine starke Wirkung“ entfalten (Schmidt 2001, 313). Dies ist innerhalb der Auseinandersetzung damit, wie die Lehrkräfte mit jahrgangsorientierten Lehrwerken arbeiten, zu vertiefen.

### **Ausgangspunkt 2: Innere Differenzierung**

In jahrgangsheterogenen Klassen stellt die Innere Differenzierung ein zentrales Unterrichtsverfahren dar. Klafki und Stöcker (1991, 182) unterscheiden zwischen zwei Grundformen: Zum einen ist eine Differenzierung von Methoden und Medien möglich, bei der die Ziele und Inhalte für die Kinder einer Klasse aber gleich bleiben, zum anderen wird die Differenzierung der Lernziele und Lerninhalte genannt, wobei darauf zu achten ist, dass dies nicht zu einer „Einschränkung von Bildungsmöglichkeiten“ für einzelne Kinder führt. In der jahrgangsheterogenen Klasse ist aufgrund der unterschiedlichen Lernniveaus der Kinder in der Regel eine Kombination beider Formen notwendig. Zu ergänzen ist diese um die Interessendifferenzierung, bei der die Kinder verschiedene Themen und Aufgaben wählen.

Da es bei der Inneren Differenzierung immer um die „Anpassung der schulischen Anforderungen an die individuellen Leistungsfähigkeiten“ der Schüler geht (Meyer-Willner 2001, 373), muss für ein Unterrichtsvorhaben jeweils geklärt werden, welche Elemente des Unterrichtsprozesses differenziert werden sollen. Unabhängig davon, ob es sich um die Differenzierung mündlicher oder schriftlicher Lernangebote handelt, formulieren Klafki und Stöcker (vgl. 1991, 188) sechs Kriterien, nach denen Unterricht im Hinblick auf die heterogenen Lernvoraussetzungen und -prozesse der Kinder differenziert werden kann:

- a) der Stoffumfang bzw. Zeitaufwand einer Aufgabe,
- b) der Komplexitätsgrad des Lerninhalts,
- c) die Anzahl der ‚Durchgänge‘ in einzelnen Unterrichtsphasen,
- d) die Notwendigkeit direkter Hilfen bzw. der Grad der Selbstständigkeit,
- e) die Art der inhaltlichen oder methodischen Zugänge bzw. die Vorerfahrungen
- f) und die Kooperationsfähigkeit.

Entsprechende Kriterienraster hierzu sind aber „in erster Linie als Orientierungshilfe“ und nicht als „gebrauchsfertige Konzepte“ zu verstehen (Trautmann/Wischer 2011, 120). In diesem Sinne lässt sich auch nur für einzelne Kriterien klären, wie viele Differenzierungsniveaus möglich und bezogen auf die Lerngruppe notwendig sind. Hierbei ist die flexible Bildung von Schülergruppen sinnvoll, deren steigende Zahl aber die Unterrichtsorganisation erschweren kann (vgl. ebd., 125f.). In diesem Kontext gewinnt die Bereitstellung von Lernmaterialien für die selbstständige Arbeit und die Einführung der Lernenden in Arbeitsformen und -techniken an Bedeutung, da es der Lehrkraft in differenzierenden Unterrichtsphasen kaum möglich sein wird, alle Kinder und Kleingruppen bei ihren Lerntätigkeiten gleichermaßen anzuleiten (vgl. Klafki/Stöcker 1991, 184f.).

Auch wenn diese Studie in ihren Forschungsfragen von der Inneren Differenzierung ausgeht, ist der ergänzende Fokus auf eine mögliche Individualisierung des Unterrichts aus folgendem Grund relevant: Geht man beispielsweise in einer Jahrgangsklasse von zwei bis vier Differenzierungsniveaus aus, so mag diese Anzahl in jahrgangsheterogenen Klassen mit drei Jahrgängen aufgrund der breiteren Leistungsstreuung deutlich darüber liegen. Damit nähert sich in der Praxis vermutlich die Innere Differenzierung der Individualisierung immer stärker an, die nicht zuletzt durch Kinder mit längerer oder kürzerer Verweildauer fast unumgänglich werden kann.

Individualisierung wird als die „Konzentration aller unterrichtlichen Maßnahmen auf die internen Lernbedingungen eines einzelnen Schülers“ verstanden (Meyer-Willner 2001, 373). Eine vollständige Individualisierung der Lernangebote wird jedoch als kaum realisierbar und daher als unterrichtliches „Problem“ bezeichnet (ebd.). Wird Individualisierung dennoch als Ziel verfolgt, sollten nach Helmke (vgl. 2011, 253ff.) wichtige Gelingensbedingungen gegeben sein: Hierzu zählt er unter anderem einen entsprechenden Einstellungswandel der Lehrkräfte, deren hohe diagnostische Kompetenz, ein ausgeprägtes Professionswissen einschließlich einer didaktischen Expertise, geeignetes Lehr- und Diagnosematerial, hinreichende Ressourcen sowie Bildungsstandards mit „inhaltlich fundierte[n] Niveaustufen“ (ebd., 255). Angesichts dieser Gelingensbedingungen und der hohen bildungspolitischen Ansprüche, wie sie beispielsweise im Konzept zur Schuleingangsphase von Nordrhein-Westfalen (2004) erhoben werden, kann die Individualisierung für Lehrkräfte ein Problemfeld darstellen, welches für sie schwer zu überblicken und zu systematisieren ist.

### Ausgangspunkt 3: Anleitung des Lernens

Bei der Anleitung des Lernens lassen sich grob zwei Formen unterscheiden, die in der Praxis häufig miteinander kombiniert werden: die mündliche Anleitung durch die Lehrkraft oder durch andere Kinder und die bildliche oder schriftlich formulierte Anleitung durch eine Aufgabenstellung. Die Verwendung des Begriffs in dieser Studie bezieht sich jedoch nur auf die erste Form.

Die Wahl des Begriffs der Anleitung weist darauf hin, dass sich das Forschungsinteresse auf jene didaktischen Handlungsweisen richtet, durch die die Lehrkraft die Lerntätigkeit des Kindes zu initiieren sucht<sup>8</sup>. Dabei wird mit Horster und Rolff (vgl. 2001, 42) davon ausgegangen, dass allgemeine Ziele des Unterrichts, wie sie in der Aneignung einer soliden Wissensbasis und entsprechender Kompetenzen zu sehen sind, nicht bei allen Kindern und allen Lerngegenständen „auf dem Wege selbstständigen Lernens“ erreicht werden können, sondern einer Anleitung durch die Lehrkraft oder durch andere Kinder bedürfen. Diese kann je nach Lerngegenstand und Lernenden in ihrer Art und Weise variieren: Bezugnehmend auf die Kriterien von Klafki und Stöcker wird die Differenzierung der Anleitung auch in den Kriterien c) und d) benannt, wonach diese für einzelne oder mehrere Kinder gestaltet sein und eine unterschiedliche Dauer und Wiederholung aufweisen können.

Die Tätigkeiten der Lehrkraft, die mit dem Begriff der Anleitung des Lernens gemeint sind, lassen sich zwischen zwei Polen verorten. Je nach Lern Gelegenheit und -situation wird die Anleitung des Lernens mehr die Tätigkeiten des einen oder des anderen Pols umfassen.

Auf der einen Seite sind jene Handlungen zu sehen, die in inhaltlicher Nähe zu klassischen Lehrfunktionen stehen, wie sie Einsiedler (2001, 319) beschreibt: „Lernen initiieren, motivieren, steuern, Sachverhalte visualisieren, Lern Gelegenheiten für selbstständiges Lernen bereitstellen, Lernen kontrollieren“. Anhand der Funktionen des Steuerns und Initiierens sollen didaktische Handlungsweisen exemplarisch skizziert und damit der Begriff der Anleitung konkretisiert werden.

Bei der Steuerung des Lernens geht es im Sinne einer stärkeren Zielorientierung um mögliche „Vermittlungshilfen“ wie dem Erarbeiten, Einführen, Erklären oder Zerlegen von Aufgaben

<sup>8</sup> Die Anleitung des Lernens ist nicht als Lehrtätigkeit im eigentlichen Sinne zu verstehen. Der Begriff des „Lehrens“ wird in dieser Arbeit nicht verwendet, denn hierzu besteht bislang „viel theoretische Unklarheit“; denn Lehrtheorien sind „nicht einfach aus Lerntheorien ableitbar“, wie Einsiedler (2001, 319) anmerkt.

(vgl. Becker 2007, 198ff.). Diese Tätigkeiten zählen gemeinhin auch zur direkten Instruktion der Lernrätigkeit, deren Ziel es ist, Lernwege zu strukturieren und zu systematisieren. Dieses Vorgehen wird vor allem für den Kompetenzaufbau im lehrgangsorientierten Unterricht als notwendig erachtet (vgl. Horster/Rolff 2001, 43). Bei der Initiierung des Lernens geht es hingegen stärker darum, das Lernen des Kindes im Dialog anzuregen und ihm Fragen oder Impulse dahingehend zu geben, dass es eine stärkere Selbststeuerung seines Lernens vornehmen kann. Ziel dieses Ansatzes ist eine möglichst starke kognitive Aktivierung der Lernenden (vgl. Helmke 2011, 205ff.).

Mit der Zunahme einer Initiierung des Lernens in der Lehr-Lernsituation nähert sich das Verständnis von Anleitung dem zweiten Pol an, welcher sich in den Konzepten der „Lernbegleitung“ (Peschel 2002a) oder „Lernberatung“ (Bohl 2009) konkretisiert. Die Lehrkraft verändert ihre Rolle hin zu einem „learn-facilitator“, einem Lernberater für den möglichst selbstständig lernenden Schüler. Dieser Begriff geht zurück auf Rogers (1974), der ihn ausgehend vom Verständnis von Lernvorgängen aus Sicht der humanistischen Psychologie geprägt hat. Dabei geht die Lernbegleitung weniger von Zielen oder Lerngegenständen aus, die es zu erreichen oder zu erarbeiten gilt, sondern sie ist immer aus der Perspektive des Kindes heraus zu entwickeln:

Worauf richtet sich sein Lerninteresse, welche Lernhilfen fragt es nach, wie formuliert es selbst seine Lernintention? Ziel dieser Verfahrensweise ist es, auf unnötige Belehrungen zu verzichten, gleichzeitig aber die Schüleraktivitäten durch geeignete Impulse anzuregen oder zu verstärken (vgl. Peschel 2002a, 175).

Lehrkräfte können Anleitungen für eine jahrgangsheterogene Lerngruppe auf unterschiedliche Weise differenzieren, sodass diese beispielsweise in der Gesamtgruppe, in verschiedenen Kleingruppen oder auch für einzelne Kinder stattfinden. Die letzten beiden Formen bedeuten jedoch, dass die übrigen Kinder der Klasse, die zum jeweiligen Zeitpunkt nicht von der Lehrkraft angeleitet werden, einer selbstständigen Tätigkeit nachgehen. Dies führt für die Kinder und die Lehrkraft zu differenzierten Unterrichtsverläufen und es rücken Fragen nach den zeitlichen Abläufen und Strukturen jahrgangsübergreifenden Unterrichts in den Blick.

## 1.2 Aufbau der Arbeit

Der Aufbau folgt den beiden Teilen des Forschungsinteresses. Die erste Hälfte der Arbeit bis einschließlich Kapitel 5 widmet sich der historischen Analyse von jahrgangsheterogenen Klassen und ihrer Didaktik vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart. Aus differenzierungstheoretischer Perspektive folgt hier der schultheoretischen jeweils eine didaktische Auseinandersetzung: Zunächst steht die Differenzierung auf schulsystemischer und schulischer Ebene im Fokus, bevor sich dieser auf die Differenzierung des Unterrichts richtet (vgl. Kap. 1.1.1).

Aufbauend auf den Ergebnissen dieser Analyse und dem deutlich gewordenen Forschungsbedarf werden zu Beginn der zweiten Hälfte der Arbeit die Fragen und Instrumente der Feldstudie erläutert. Die Kapitel 7 bis 9 umfassen die Analyse der im Feld erhobenen Daten in drei Hauptkategorien: Die Gestaltung der Inneren Differenzierung, die Anleitung des Lernens und das didaktische Handeln mit ausgewählten Gruppen jahrgangsheterogener Klassen. Diese „main categories“ gliedern sich in Ober-, Unter- und Detailkategorien, deren Ergebnisse sowohl Parallelen als auch Unterschiede zu den Inhalten der historischen Analyse erkennen lassen. Im Folgenden wird ein kurzer Abriss über die einzelnen Kapitel gegeben.

**Kapitel 2** stellt die jahrgangsheterogen gegliederte Volksschule in den Kontext eines schulstufenbezogenen Gesetzentwurfs und der tatsächlichen, schulformbezogenen Gliederung des

Schulwesens im Zeitraum von 1815 bis 1919. Ergänzt wird dies um eine quantitative Analyse jahrgangsheterogener Klassen im Volksschulwesen sowie weiterer Rahmenbedingungen, die für den jahrgangsübergreifenden Unterricht galten. Die didaktische Auseinandersetzung befasst sich schwerpunktmäßig mit der Differenzierung in Form des Abteilungsunterrichts und seinen Problemlagen bei der Anleitung des Lernens. Ergänzt wird diese um den Blick auf die Unterrichtung ‚schwachbegabter‘ Kinder in jahrgangsheterogenen Klassen, da hieran erkennbar wird, inwieweit in der didaktischen Literatur auf die Leistungsheterogenität eingegangen wurde.

Kapitel 3 widmet sich jahrgangsheterogenen Klassen und ihrer Didaktik in den Konzepten Maria Montessoris und Peter Petersens. Ausgehend von der jeweiligen Kritik an den bestehenden Schulsystemen wird analysiert, innerhalb welcher Schulorganisation und Rahmenbedingungen sie jahrgangsheterogene Klassen vorsehen. Die Ausführungen zur Unterrichtsgestaltung zeigen, wie unterschiedlich die Konzepte in ihren erziehungs- und bildungstheoretischen Grundannahmen sind und wie sie mit den Aufgaben der Inneren Differenzierung und der Anleitung des Lernens umgehen. Daneben werden die Aussagen zu den gegenseitigen Hilfen der Kinder beim Lernen und deren Bedeutung für die Lehrkraft untersucht, da dies jeweils einen Schwerpunkt in beiden Konzepten darstellt.

**Kapitel 4** setzt die Auseinandersetzung um jahrgangsheterogene Klassen und ihre Didaktik für die Zeit von 1919 bis zum Ende der 1960er-Jahre fort. Für drei Zeitabschnitte, die Weimarer Republik, die Zeit des Nationalsozialismus und die Nachkriegszeit, wird die Grundschule als Teil der Volksschule betrachtet und die Situation und Programmatik jahrgangsheterogen gegliederter Schulen innerhalb des Schulwesens aufgezeigt. Die Analyse des quantitativen Auftretens jahrgangsheterogener Klassen untersucht die ‚innere‘ Gliederung des Volksschulwesens, die für die didaktische Auseinandersetzung von Bedeutung ist. Diese fokussiert zum einen den Abteilungsunterricht in einer Kontinuitätslinie zu Kapitel 2 und zum anderen den Einfluss der reformpädagogischen Konzepte auf die ‚landschuleigene Didaktik‘ und ihre alternativen Differenzierungsansätze. Daneben wird erneut auf die Unterrichtung ‚schwachbegabter‘ Kinder in diesen Klassen eingegangen.

**Kapitel 5** befasst sich mit jahrgangsheterogenen Klassen und ihrer Didaktik am Schulanfang seit den 1970er-Jahren. Mit der fast vollständigen Etablierung des Jahrgangsklassensystems rückt in der Schulpädagogik wie in der Bildungspolitik die Frage in den Fokus, wie der Schulanfang angesichts der heterogenen Lernvoraussetzungen von Kindern gestaltet sein müsste. Daher richtet sich der Blick auf die Reformvorhaben zur Schuleingangsphase und die Frage, inwieweit diese die Qualifikations- und die Selektionsfunktion der Grundschule neu gewichtet haben. Die (Leistungs-)Heterogenität der jahrgangsheterogenen Schuleingangsphase erfordert einen Unterricht mit ausgeprägter Innerer Differenzierung. Hierzu werden die Diskussion der Grundschuldidaktik sowie zahlreiche Forschungsergebnisse rezipiert. Abschließend stehen das Konzept zur Schuleingangsphase des Landes Nordrhein-Westfalen, seine bildungstheoretischen Positionen und seine didaktischen Leitlinien im Fokus. Damit werden die Rahmenbedingungen analysiert, die für die Lehrkräfte derjenigen Grundschule galten, an der die Feldforschung durchgeführt wurde.

**Kapitel 6** erläutert die Konzeption der vorliegenden Feldstudie. Ausgehend vom Erkenntnisinteresse und der Fragestellung der Untersuchung werden das methodische Vorgehen und die Forschungsinstrumente vorgestellt. Das Forschungsdesign informiert über das Forschungsfeld, den Untersuchungsablauf und die Berufsbiografie der Lehrkräfte und stellt die Grundlage für die Auswertung dar.

**Kapitel 7** widmet sich der Inneren Differenzierung bei der Planung und Durchführung des Unterrichts innerhalb der Feldstudie. Zunächst richtet sich der Blick auf grundlegende Planungsaspekte: die Wahrnehmung der Lehrpläne, die Problematik einer an Sachthemen orientierten Planung und die Entwicklung von Ansätzen zur Inneren Differenzierung. Darauf aufbauend geht es um die Differenzierung der Lernangebote im lehrgangsförmigen Unterricht und in drei alternativen Unterrichtsarrangements.

**Kapitel 8** stellt die Anleitung des Lernens in den jahrgangsheterogenen Klassen des Feldes in den Mittelpunkt, die ausgehend von veränderten Unterrichtsverläufen den Blick auf ein ‚System‘ von Anleitungen eröffnet, das sich in drei Sozialformen entspannt: Die Anleitung der Großgruppe, der Kleingruppen sowie des einzelnen Kindes. Ergänzt wird dies um die Analyse dessen, wie die Lehrkräfte die Anleitungen der Kinder untereinander initiieren und welche Auswirkungen diese wiederum auf das didaktische Handeln der Lehrkräfte haben.

**Kapitel 9** befasst sich mit dem didaktischen Handeln der Lehrkräfte mit drei Gruppen von Kindern in den jahrgangsheterogenen Klassen der Feldstudie: Die Schulanfänger, die Kinder mit längerer Verweildauer sowie die Kinder mit kürzerer Verweildauer. Ausgehend von den Fragen nach einer veränderten Perspektive auf die Gruppe der Schulanfänger und nach der Entscheidungsfindung der Lehrkräfte hinsichtlich einer längeren bzw. kürzeren Verweildauer werden die Differenzierung der Lernangebote für diese Kinder sowie die diesbezüglichen Anleitungen analysiert.

**Kapitel 10** fasst die Ergebnisse der historisch-systematischen Analyse und der Feldstudie zusammen, ordnet diese in zentrale Themen der Schultheorie und Didaktik ein und gibt einen Ausblick.

**Kapitel 11** umfasst das Literatur-, Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.

**Kapitel 12** beinhaltet den Anhang mit den verwendeten Forschungs- und Auswertungsinstrumenten.



## 2 Jahrgangsheterogene Klassen und ihre Didaktik in der Volksschule im Zeitraum von 1815 bis 1919

Die Auseinandersetzung mit der Thematik jahrgangsheterogener Klassen und ihrer Didaktik im Volksschulwesen erfordert zunächst eine nähere Bestimmung des Begriffs der Volksschule. Dieser findet in Deutschland mit dem ausgehenden 18. Jahrhundert Verwendung, beispielsweise im Jahr 1779 bei von Rochow, der die Bedeutung der Volksschule für die Bildung des Nationalcharakters hervorhebt (vgl. Scheibe 1974, 154). Allerdings kann erst nach der Aufhebung der bis 1807 bzw. 1815 in Preußen streng voneinander getrennten gesellschaftlichen Stände von einer Volksschule im eigentlichen Sinn, d.h. als Schule des Volkes, gesprochen werden, weshalb dieser Zeitpunkt als Beginn der Auseinandersetzung im Rahmen dieser Arbeit gewählt wird (vgl. Spranger 1949, 11)<sup>9</sup>. Als Schule des Volkes für alle Kinder kann sie zu Beginn des 19. Jahrhunderts jedoch noch nicht gelten, da die Schulpflicht erst nach und nach durchgesetzt wird (vgl. Friedrich 1987, 126)<sup>10</sup>.

Das preußische Volksschulwesen, das exemplarisch für die Auseinandersetzung mit jahrgangsheterogenen Klassen und ihre Didaktik gewählt wird, entwickelt sich erst im Laufe des 19. Jahrhunderts. Die ‚Ausgangssituation‘ der Volksschule lässt sich anhand des „General-Land-Schul-Reglements“ skizzieren, welches 1763 von Friedrich II. erlassen wurde. In diesem wird der Schulbesuch aller Kinder zwischen 5 und 13 bzw. 14 Jahren gefordert, wobei jedoch Ausnahmen für Kinder wohlhabender Eltern und schneller lernende Schüler vorgesehen sind (vgl. General-Land-Schul-Reglement zit. n. Dietrich/Klink 1972, 141ff.). Die schulische Differenzierung dieser Schülergruppe findet nicht nach dem Alter oder dem Einschulungsjahrgang des Kindes statt, sondern durch die Einteilung in ‚Haufen‘, die ausschließlich anhand des Kriteriums der Leistung vorgenommen werden soll. Das General-Land-Schul-Reglement unterscheidet drei Gruppen von Kindern, die „ABC-Schüler“, die „Buchstabierkinder“ und die „Lesekinder“, womit der vom einzelnen Kind erreichte Leistungsstand im Schriftspracherwerb die Grundlage für die Differenzierung der Schülergruppe darstellt (ebd., 149). Da die Volksschulen in aller Regel nur eine Klasse führen, ist die schulische Differenzierung gleichzeitig die des Unterrichts. Die Lehrkraft wendet sich abwechselnd jeweils einer der drei Gruppen zu, die übrigen Kinder werden mit stiller Arbeit beschäftigt. Kuhlemann betont, dass die Lehrkraft durch den Wechsel von Gruppe zu Gruppe „einer außerordentlichen Belastung ausgesetzt war“, eine „hinreichende Förderung jedes einzelnen Kindes kaum möglich gewesen sein“ kann und daher in den „einklassigen Dorfschulen nur eine eingeschränkte Qualität des Unterrichts“ zu erwarten war (1991, 194).

---

9 Die Ursprünge des Volksschulwesens entwickelten sich aus den nachreformatorischen Katechismusschulen hin zu den einklassigen Dorfschulen in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. Der Begriff der Volksschule setzt sich zunächst im protestantischen Norden Deutschlands durch, während im stärker katholisch geprägten Süden Deutschlands der Begriff der Elementar- oder Trivialschulen gebraucht wird.

10 In Preußen besuchten 1816 nur 54,1% aller schulpflichtigen Kinder die Elementarschule (vgl. Friedrich 1987, 126). Das Volksschulrecht der damaligen Zeit befasst sich daher vor allem mit Gesetzen zur Schulpflicht, welche mit Hilfe von Zwangsmaßnahmen durchgesetzt wurde, mit der Rechtsstellung der Lehrer und der Verwaltung und Beaufsichtigung des Volksschulwesens (vgl. ebd., 123f.).



Anhand des General-Land-Schul-Reglements lässt sich erkennen, dass in der Volksschule zu Beginn des 19. Jahrhunderts keine Einteilung der Kinder anhand des Kriteriums des Jahrgangs vorgesehen ist. Mit dem im Entstehen begriffenen Schulwesen sind Fragen nach dessen Differenzierung verbunden, deren Beantwortung stark von gesellschaftlichen, politischen und kirchlichen Interessen geprägt ist. Wie sich diese Einflüsse auf die Gliederung der Volksschule bezüglich des Kriteriums ‚Jahrgang‘ sowie auf die Rahmenbedingungen der Volksschule auswirken und wie sich eine diesem System entsprechende Didaktik des jahrgangsübergreifenden Unterrichts entwickelt, wird in drei Abschnitten untersucht. Das Kapitel besitzt folgende Inhaltsstruktur:

<b>Schultheoretische Auseinandersetzung</b> (Kapitel 2.1) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die schulstufenbezogene Kategorisierung von Schülern</li> <li>• Die schulformbezogene Kategorisierung von Schülern</li> </ul>	<b>Die Gliederung des Volksschulwesens</b> (Kapitel 2.2) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Entwicklung des Volksschulwesens</li> <li>• Ausbildung und berufliche Stellung der Volksschullehrkräfte</li> </ul>
als Rahmenbedingungen für eine ...	
<b>Didaktik des jahrgangsübergreifenden Unterrichts</b> (Kapitel 2.3) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Didaktisches Handeln im direkten und im indirekten Unterricht</li> <li>• Didaktisches Handeln mit ‚schwachbegabten‘ Kindern</li> <li>• Chancen und Schwierigkeiten des Unterrichts</li> </ul>	

Abb. 2.3: Inhaltsstruktur des Kapitels

Kapitel 2.1 befasst sich anhand eines Gesetzentwurfs und zweier Gesetze mit den Formen der schulsystemischen Differenzierung des Schulwesens und fokussiert das Differenzierungskriterium des Jahrgangs bei der inneren Gliederung der Volksschule. Kapitel 2.2 analysiert die Differenzierung des Volksschulwesens anhand statistischer Daten und gibt Auskunft über die Rahmenbedingungen des Unterrichts in jahrgangsheterogenen Klassen. Auf diesen Grundlagen aufbauend erfolgt in Kapitel 2.3 eine intensive Auseinandersetzung mit der didaktischen Literatur des Kaiserreichs, bei der die Diskussion um geeignete Unterrichtsformen in jahrgangsheterogenen Klassen und Fragen der Differenzierung fokussiert werden.

## 2.1 Schultheoretische Auseinandersetzung

Zunächst richtet sich der Blick auf die Stellung der Volksschule innerhalb des preußischen Schulwesens. Auf der Ebene der schulsystemischen Differenzierung werden die schulstufenbezogene und der schulformbezogene Kategorisierung von Schülern sowie die diesbezügliche Gliederung des Schulwesens anhand eines Schulgesetzentwurfs und zweier amtlicher Verfügungen untersucht. Ausgehend hiervon wird für die Differenzierungsebenen der Schule und des Unterrichts die Bedeutung des ‚Jahrgangs‘ als Differenzierungskriterium betrachtet.

### 2.1.1 Die schulstufenbezogene Kategorisierung von Schülern

Die schulstufenbezogene Kategorisierung von Schülern lässt sich an dem von J.W. Süvern 1819 vorgelegten „Preußischen Unterrichtsgesetzentwurf“ zur Reform des preußischen Schulwesens Anfang des 19. Jahrhunderts verdeutlichen. Dieser entstand aus der neuhumanistischen Bildungsbewegung um Gedike, Humboldt und Süvern und stand im Kontext einer Ablösung der berufsständischen Gesellschaft durch eine Gesellschaft „freier Berufswahl und freier Eigentums-



bildung“ (Lundgreen 1980a, 56)<sup>11</sup>. Der Gesetzentwurf stellt in zweierlei Hinsicht ein relevantes Dokument dar: Zum einen enthält er den Grundgedanken eines in Schulstufen aufeinander aufbauenden Schulwesens, welcher erst im 20. Jahrhundert teilweise realisiert wird. Damit unterscheidet er sich grundsätzlich von allen anderen amtlichen Vorgaben des 19. Jahrhunderts, die das ständisch gegliederte Schulwesen fortsetzten. Zum anderen werden erstmals verschiedene Differenzierungskriterien benannt, die für die Gliederung des Schulwesens und die schultheoretische Analyse bedeutsam sind.

### Stufung des Schulwesens und Stellung der Volksschule

Der Gesetzentwurf von Süvern enthält einen Plan zur Ordnung des gesamten öffentlichen Unterrichtswesens, welcher drei Schulstufen umfasst. In einem ersten Abschnitt soll sich „die Schule mit der ersten methodischen Entwicklung der menschlichen Anlagen und Hervorbringung der inmittelst derselben zu gewinnenden Einsichten, Kenntnisse und Fertigkeiten beschäftigen“ (Süvern zit. n. Schweim 1966, 124). Diese Schule wird als „Elementarschule“ bezeichnet, als Erziehungsziel soll die „allgemeine Bildung des Menschen an sich, und nicht seine unmittelbare Vorbereitung zu besonderen einzelnen Berufsarten“ gelten (ebd., 123f.). Die sich daran anschließenden „allgemeinen Stadtschulen“ führen die Bildung entweder bis zur Ausbildung in einem bürgerlichen Gewerbe oder bis zum Besuch des Gymnasiums fort, das der Entwurf als dritte Stufe vorsieht (vgl. ebd., 124)<sup>12</sup>. Süvern betrachtet es als Aufgabe des Staates, so viele Schulen auf den unterschiedlichen Schulstufen einzurichten, dass alle Kinder eine allgemeine, öffentliche Schule besuchen können und die Bürger „so wenig als möglich zu Privatanstalten ihre Zuflucht zu nehmen sich genötigt sehen“ (ebd., 148). Gleichzeitig sieht der Plan vor, dass vor allem die auf dem Land befindlichen „Kirchschulen“ als vollständige Elementarschulen ausgebaut werden, d.h. sie sollen als Schulstufe für alle Kinder einer Gemeinde fungieren. Als solche sind ein- und zweiklassige Schulen vorgesehen, unter Umständen wird auch die Einrichtung von zwei Elementarschulen in einer Gemeinde gestattet (vgl. ebd., 152f.). Für die höheren Schülerzahlen in den Städten ist jedoch nicht eine mehrklassige Schule vorgesehen, sondern mehrere Elementarschulen, die auf „die Bezirke der Stadt zweckmäßig zu verteilen“ sind (ebd., 149). Eine Vereinigung der Elementar- und Stadtschulen kann unter besonderen Umständen gestattet werden, eine Integration der Elementarschule in ein Gymnasium hingegen darf nicht erfolgen (vgl. ebd., 149f.). Damit sollte eine vertikale Trennung des Schulwesens verhindert werden, wie sie im 19. Jahrhundert durch die Vorschulen an den Gymnasien existiert. Der Volksschule soll die Funktion zugewiesen werden, allen Bürgern eine allgemeine Bildung zu vermitteln.

### Umgang mit den Differenzierungskriterien

Die Differenzierung der einzelnen Schulen soll nach verschiedenen Aufnahmekriterien erfolgen, sofern diese den allgemeinen Grundsätzen der Stufung nicht widersprechen. Hierbei können Schulen eingerichtet werden, die sich „nach dem Geschlecht der Kinder“, „nach den Völkern und Sprachen“ und „nach der Religion“ unterscheiden (vgl. ebd., 126f.). Der Gesetzentwurf legt anders als das ständisch geprägte Schulwesen des 19. Jahrhunderts nicht das Kriterium der sozialen Herkunft, sondern das Kriterium der Leistung als alleinige Voraus-

11 Der Entwurf hatte das Ziel, einem auf dem neuhumanistischen Bildungsideal fußenden Schulwesen ein legislatives Fundament zu geben. Dass dieser nicht umgesetzt wurde, hing vor allem mit der Kritik von Beckedorffs zusammen, in der die restaurativen Tendenzen des Vormärzes deutlich werden (vgl. Furck et al. 1966, 10).

12 Süverns Stufung des Schulwesens weist deutliche Parallelen zu Comenius auf, der in jedem Dorf eine Grund- oder Muttersprachschule mit einer sechsjährigen Schulpflicht vorsah, auf die sich in der Stadt die Lateinschule oder das Gymnasium mit weiteren sechs Jahren Schuldauer aufbaute (vgl. Sienknecht 1968, 22).

setzung für den Besuch der einzelnen Schulstufen an: So „müssen sie [die Schulstufen, M.P.] insgesamt Zöglinge und Schüler unter der allgemeinen Bedingung annehmen, daß diese überhaupt bildungsfähig, und für die Stufe, wozu sie sich melden, reif sind“ (ebd., 125f.). Die ‚Reife‘ gilt jedoch nur für die Stadtschule und das Gymnasium als Eingangskriterium. In die Elementarschule müssen alle Kinder mit dem beginnenden siebten Lebensjahr aufgenommen werden.

Im Gesetzentwurf findet sich kein Hinweis darauf, dass der jeweilige Jahrgang der Kinder für die schulische oder unterrichtliche Differenzierung von Lerngruppen ausschlaggebend ist. Daher ist anzunehmen, dass der Jahrgang in dem erst im Aufbau befindlichen Schulwesen noch kein verwendetes oder zwangsläufiges Differenzierungskriterium darstellt. Zur Errichtung des Elementarschulwesens werden die schon bestehenden, meist einklassigen Dorf- und Gemeindegemeinschaften als solche angesehen, allerdings dürfen „bei aller Mannigfaltigkeit, welche unter den Schulen derselben Stufe aus persönlichen, Orts- und Zeitverhältnissen“ besteht, „äußere Verhältnisse doch keinen wesentlichen Unterschied zwischen ihnen (...) bestimmen“, d.h. die Gliederung des Schulwesens und die Funktion der Elementarschule als Schulstufe muss unabhängig von den individuellen Verhältnissen der Einzelschule eingehalten werden (vgl. ebd., 125).

Hinsichtlich der Differenzierung der Elementarschule finden sich keine direkten Vorgaben, für die Stadtschulen erwähnt der Gesetzentwurf eine Gliederung der Schüler in verschiedene Abteilungen.

Die Aufnahme neuer Schüler, die Versetzung und die Entlassung sollen in den Elementar- und Stadtschulen halbjährlich stattfinden. Eine schulischer Jahresrhythmus im heutigen Sinne hat sich noch nicht durchgesetzt (vgl. ebd., 141). Dementsprechend ist keine Zuordnung von Lerninhalten zu Jahrgängen vorgesehen. Es wird vielmehr darauf hingewiesen, dass im Unterricht auf eine Passung der Lernanforderungen zu den Lernvoraussetzungen zu achten ist: „Die Abstufung des Unterrichts muß in jeder Schule nach einem bestimmten, sowohl der allmählichen Entwicklung des Menschen, als auch der Beschaffenheit der ihm allmählich zu lehrenden Gegenstände angemessenen Gang angelegt werden“ (ebd., 139).

Insgesamt wird die Absicht Süverns deutlich, ein einheitliches Bildungswesen zu schaffen, in dem die einzelnen Schulformen in ein gestuftes Gesamtsystem eingegliedert sind und erst innerhalb von diesem ihre individuelle Ausprägung erfahren. Im Gegensatz zur tatsächlichen Gestaltung des Schulwesens im 19. Jahrhundert erscheint das Fehlen des Differenzierungskriteriums der ‚sozialen Herkunft‘ als progressiv. Stattdessen findet sich das Kriterium der Leistung, welches jedoch nicht innerhalb einer Schulstufe, sondern nur bei der Aufnahme zu einer nachfolgenden Schulstufe herangezogen werden darf. Die Elementarschule nimmt die Idee einer für alle Kinder verbindlichen Grundschule vorweg, wie sie durch die Weimarer Verfassung 1919 – mit der Einschränkung durch die Existenz der Hilfsschulen – realisiert wird. Ihre Einbindung in ein stufenweise aufgebautes Schulsystem ähnelt dem „Strukturplan für das Bildungswesen“ von 1970 (vgl. Michael/Schepp 1974, 403ff.).

Der Gesetzentwurf kam jedoch nicht zur Umsetzung, da er sich in der Frage der Realisierbarkeit nicht mit den gesellschaftlichen Bedingungen vertrug und aufgrund der Angst der oberen Gesellschaftsschichten vor einer „Überbildung des gemeinen Mannes“ das Ziel einer fortdauernden Bildungsbegrenzung verfolgt wurde (Kuhlemann 1992, 67). Dies war entscheidend für die Entwicklungsrichtung des Schulwesens: Der Grundsatz eines gestuften Schulaufbaus tritt bis in das 20. Jahrhundert hinein in den Hintergrund und konnte sich bis heute angesichts des differenzierten Sekundar- und Förderschulwesens nicht durchsetzen.

### 2.1.2 Die schulformbezogene Kategorisierung von Schülern

Durch das Scheitern des Süvernischen Gesetzentwurfs erfolgt die Gestaltung des Schulwesens im 19. Jahrhundert nicht schulstufen-, sondern schulformbezogen. Die einzelnen Schulformen wie Volksschulen, Bürger(real)schulen oder Gymnasien sind innerhalb eines vertikal gegliederten Schulwesens weitgehend voneinander getrennt, da innerhalb des mittleren und höheren Schulwesens eigene private wie öffentliche Vorschulen entstehen. Eine Durchlässigkeit im Sinne eines Wechsels von einer zu einer anderen Schulform ist nur in besonderen Fällen möglich (vgl. Knörzer/Grass 1998, 51f.). Damit bleiben diese Schulformen bis zum Jahr 1918 weitgehend ständisch geprägt und das Kriterium der Herkunft maßgeblich für die schulsystemische Differenzierung. Innerhalb den einzelnen Schulformen findet eine Differenzierung anhand unterschiedlicher Kriterien statt. Im höheren Schulwesen entwickelt sich im Laufe des 19. Jahrhunderts – neben der Konfession – der Jahrgang als entscheidendes Kriterium zur Einteilung der Schüler<sup>13</sup>. Dahingegen erfolgt im Volksschulwesen zunächst eine überwiegend jahrgangsheterogene Klassenbildung.

Anhand von zwei amtlichen Verfügungen wird die Situation der jahrgangsheterogen gegliederten Volksschule differenzierter betrachtet. Die „Regulative vom 1., 2. und 3. Oktober 1854 über die Einrichtung des evangelischen Seminar-, Präparanden- und Elementarschul-Unterrichts“ haben auf die Entwicklung der Volksschule und der Lehrerbildung in Preußen einen prägenden Einfluss. Diesen gegenüber stellt die „Allgemeine Verfügung über Einrichtung, Aufgabe und Ziel der preußischen Volksschule“ von 1872 an verschiedenen Punkten eine Revision dar.

#### Die Stiehlschen Regulative von 1854

Die Regulative mit dem Titel: „Grundzüge betreffend Einrichtung und Unterricht der evangelischen einklassigen Elementarschule“ vom 1., 2. und 3. Oktober 1854 wurden von Ferdinand Stiehl, Oberregierungsrat im Preußischen Ministerium für Unterrichtsangelegenheiten, verfasst und nach ihrem Autor als „Stiehlsche Regulative“ bezeichnet (vgl. Scheibe 1974, 23)<sup>14</sup>. Allerdings stellen die Regulative keinen ‚Bruch‘ in der Entwicklung des Volksschulwesens dar, sondern werden in der Schulgesetzgebung als anschlussfähig beschrieben. Als zeitgenössischer Autor sieht Rönne in ihnen dieselbe Tendenz wie in vorangegangenen Einzelverordnungen, die „seit geraumer Zeit die staatliche Leitung des Erziehungswesens durchdrungen“ haben und die nun „in ein System zusammengefasst“ sind (1855, 895).

Das 3. Regulativ mit dem Titel: „Grundzüge betreffend Einrichtung und Unterricht der evangelischen einklassigen Elementarschule“ (vgl. Scheibe 1974, 23) verwendet bereits im Titel das Differenzierungskriterium der Konfession und schließt durch die Einklassigkeit gleichzeitig das Kriterium des Jahrgangs aus, womit die jahrgangsheterogene Volksschulklassen zur Regel erklärt wird. Für Lundgreen bestätigt das 3. Regulativ damit die real existierende Schulsituation insbesondere auf dem Land in der Mitte des 19. Jahrhunderts (vgl. 1980a, 91).

13 Die Entwicklung des Jahrgangsklassensystems im höheren Schulwesen kann mit der „Circular-Verfügung“ von 1882 als abgeschlossen gelten, welche bestimmt, dass die Klassen in aufsteigenden Jahreskursen unterrichtet und die Versetzung jährlich vorgenommen werden sollten (vgl. Schmidt-Stein 1963, 19). Bei nicht ausreichenden Leistungen müssen die Schüler eine Jahrgangsklasse wiederholen, wobei sich die Jahrgangshomogenität der Lerngruppe durch eine sich weiter vergrößernde Altersheterogenität auszeichnete.

14 Historisch sind sie als bildungspolitische Antwort auf die Revolution von 1848 und die in ihr deutlich gewordenen Emanzipationsbestrebungen der Volksschullehrer zu verstehen (vgl. Meyer 1976, 36). Die Volksschullehrer hatten eine Petition in die Nationalversammlung eingebracht mit umfangreichen Forderungen für eine Reorganisation der Behörden, Schulen und Lehrerbildungsanstalten hinsichtlich einer Verbesserung der Unterrichtsbedingungen und Hebung des Bildungsniveaus (vgl. Laduga 1927, 84ff.)

Gleichzeitig muss diese Bezeichnung als Begrenzung einer Differenzierung der Volksschule verstanden werden. Dies drückt sich in einem Verbot der in der Praxis bereits häufig vorgenommenen Gliederung in zwei aufsteigende Abteilungen<sup>15</sup> als Halbtagschule aus:

„Was die *äußere Einrichtung* der preußischen Elementarschule, auch namentlich eine Verkürzung der seither üblichen Unterrichtszeit durch Einführung der sogen. Halbtagschule in getrennten Schülerabteilungen betrifft, so haben umfassende Untersuchungen und sorgfältige Erwägungen dargetan, *daß keine Veranlassung vorliegt, in derselben wesentliche und prinzipielle Veränderungen eintreten zu lassen*“ (3. Regulativ zit. n. Scheibe 1974, 23)<sup>16</sup>.

Lediglich in Schulen, in denen die Schülerzahl über 80 steigt, kann die Trennung der Schule in zwei Abteilungen „ausnahmsweise“ von der Regierung angeordnet werden, d.h. die Lehrkraft darf diese Trennung nicht von sich aus vornehmen.

### Vorgaben und Möglichkeiten der didaktischen Gestaltung des Unterrichts

Die äußere Begrenzung der Schule als Volksschule mit einer jahrgangsheterogenen Klasse geht mit einer inhaltlichen Begrenzung der Lehrgegenstände einher, wodurch eine Entwicklung der Volksschule zu einer Schule mit sich ausdifferenzierenden Inhalten verhindert werden soll. Das 3. Regulativ legt den Unterricht in vier Fächern mit jeweils folgender Stundenzahl fest: sechs Wochenstunden Religion, zwölf Wochenstunden Lesen und Schreiben, fünf Wochenstunden Rechnen und drei Wochenstunden Gesang. Im Gegensatz zum Süvernschen Gesetzentwurf sieht es kein Unterricht in den Fächern Naturkunde, Erdkunde oder Geschichte vor. Die Zusammenfassung dieser Inhalte in einem eigenen Fach wie den Realien ist nicht verpflichtend<sup>17</sup>. Das Fehlen eines eigenen Unterrichtsfaches bedeutet gleichzeitig, dass diese Bildungsinhalte für den Großteil der Bevölkerung nicht für notwendig befunden werden, was im Vergleich zu anderen Schulformen eine deutliche Bildungsbegrenzung darstellt<sup>18</sup>. Herrlitz et al. charakterisieren daher die Volksschule der Regulative „als eine kümmerlich ausgestattete Einrichtung zum Zwecke herrschaftskonformer Glaubenserziehung“ (1998, 108).

Für den Unterricht formuliert das 3. Regulativ den Anspruch, dass dieser nicht nur eine Verwahrung oder Beaufsichtigung der Kinder darstellen soll. „Regel ist, daß kein Kind, auch das kleinste nicht, ohne Arbeit gelassen wird, zu deren Übung sein Verständnis und seine Kraft angeleitet ist; und daß kein Kind in irgend einem Stück unterrichtet wird, welches nicht demnächst auch zur Übung und selbständigen Darstellung kommt“ (3. Regulativ zit. n. Scheibe 1974, 31). Für die Lehrkraft ergibt sich hieraus die Schwierigkeit, eine Lösung zu finden, „auf welche Weise eine übergroße Anzahl Schulkinder bei dem Vorhandensein nur eines Lehrers gleichzeitig gemeinsamen Unterricht erhalten“ können (Petersilie 1897, 66). Hierzu weist das Regulativ auf das „für die ungeteilte Schule unentbehrliche Helfersystem“ hin, welches „zu einer festgeordneten Einrichtung der Schule zu machen ist“ (3. Regulativ zit. n. Scheibe 1974, 31).

15 Im Gegensatz zum General-Land-Schul-Reglement verwenden die Regulative erstmals den Begriff „Abteilungen“, jedoch nicht den Begriff des Jahrgangs (vgl. Scheibe 1974, 31).

16 Hervorhebungen in Zitaten entstammen in dieser Arbeit in allen Fällen dem Original.

17 Nur wenn es die Umstände gestatten, können drei Stunden für die Vaterlands- und Naturkunde verwendet werden, ansonsten sind die Inhalte im Leseunterricht zu erläutern (vgl. ebd., 29f.).

18 Diese wird in der Forderung des 3. Regulativs deutlich, „das Unberechtigte, Überflüssige und Irreführende auszuscheiden (...)“. Der Gedanke einer allgemein menschlichen Bildung durch formelle Entwicklung der Geistesvermögen an abstraktem Inhalt hat sich durch die Erfahrung als wirkungslos oder schädlich erwiesen“ (3. Regulativ zit. n. Scheibe 1974, 24). Daher hat die Volksschule auf die „richtige Auswahl und feste Begrenzung der Unterrichtsgegenstände, sowie auf eine zweckmäßige Einrichtung der Schule“ zu achten (ebd. 25).

Die Unterrichtsgestaltung lässt sich ansatzweise an den in der Seminausbildung tradierten Mustern ablesen. So sollen in jeder Stunde in den ersten zehn Minuten bekannte Inhalte wiederholt werden, für die Besprechung neuer Inhalte sind dreißig Minuten und für schriftliche Übungen zwanzig Minuten vorzusehen. Letztere sind neben der Sicherung von Kenntnissen und Fertigkeiten dazu gedacht, „den Lehrer während dieser ‚Stillarbeit‘ einer Schülerabteilung freizusetzen für ‚unmittelbaren Unterricht‘, also Darbietung neuen Lehrstoffs für andere Lerngruppen“ (Friedrich 1987, 140)<sup>19</sup>. Die beginnende Entwicklung eines in verschiedenen Abteilungen parallel verlaufenden Unterrichts stellt eine aus der Not entstandene Organisationsform dar, mit der man versuchte, unter schwierigen Bedingungen elementare Bildungsziele zu erreichen. Dabei wird die Widersprüchlichkeit zwischen den Möglichkeiten der Schule und den Anforderungen des Regulativs deutlich: „Ungünstige räumliche Verhältnisse“ aufgrund zu hoher Schülerzahlen stehen den „praktisch unerreichbare[n] stoffliche[n] Anforderungen vornehmlich im Religionsunterricht“ gegenüber, was „die körperliche Züchtigung zum konstitutiven Bestandteil der Unterrichts- und Erziehungstätigkeit der meisten Elementarlehrer“ macht (Meyer 1976, 45). Diese Situation schränkt eine Weiterentwicklung des Volksschulunterrichts massiv ein.

Diese Einschränkung entspricht jedoch der deutlichen Bildungsbegrenzung innerhalb der Ausbildung der Volksschullehrkräfte, mit der sich das 1. Regulativ befasst. Die zukünftigen Lehrkräfte werden aus der Volksschule selbst rekrutiert und bleiben durch die Präparandenerziehung und das Lehrerseminar von einer höheren Schul- und Hochschulbildung ausgeschlossen, d.h. sie verbleiben in einem in sich geschlossenen Kreislauf. Diese bewusste Begrenzung des Personenkreises setzt sich in einer Begrenzung der Ausbildungsinhalte fort. Sehr deutlich gibt das Regulativ zu verstehen, dass die Seminaristen kein weiterführendes Wissen über pädagogische und didaktische Inhalte erwerben sollen: „Was bisher an einzelnen Seminaren noch unter den Rubriken Pädagogik, Methodik, Didaktik, Katechetik, Anthropologie und Psychologie u.s.w. etwa gelehrt sein sollte, ist von dem Lektionsplan zu entfernen, und statt dessen für jeden Kursus in wöchentlich zwei Stunden ‚Schulkunde‘ anzusetzen“ (1. Regulativ, zit. n. Rönne 1855, 899).

Erkennbar ist die deutliche Absicht, auch die Lehrkräfte in ihrer Ausbildung einer Bildungsbegrenzung zu unterziehen<sup>20</sup>. Die Begrenzung der Inhalte wird dadurch gerechtfertigt, dass diese sich an der Lehrtätigkeit in der ungegliederten Volksschule orientieren sollen. „Nicht diejenige Bildung, welche in einzelnen Fällen von einem Lehrer für eine gehobene Stadtschule gefordert werden mag, sondern die Bildung und das Können, welches das Schulehalten in der gewöhnlichen, aus Einer Klasse bestehenden Elementarschule von dem Lehrer erfordert, ist die an allen Zöglingen zu erreichende Aufgabe des Seminars“ (ebd., 897). Die Regulative beschränken damit sowohl die Bildungsinhalte der Lehrerbildung als auch die Rahmenbedingungen des Unterrichts.

Die Stiehlschen Regulative zielen auf eine Bildungsbegrenzung ab, in der die inhaltliche und die schulstrukturelle Begrenzung eng miteinander verwoben sind. Diese bleibt für die jahrgangshe-

19 Friedrich weist darauf hin, wie gering die inhaltliche Qualität des Volksschulunterrichts gewesen sein muss. „Die Schultagebücher, in den meisten deutschen Ländern im Vormärz eingeführt, seien häufig kein Spiegelbild der Schulwirklichkeit; trotz der Fortschritte in Didaktik und Methodik sei der Unterricht langweilig, peinigend, ein bloßes ‚Strohdreschen‘. Deutlich gewinnt man bei der Lektüre von Praxisberichten (...) den Eindruck, daß der Schulbetrieb in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts noch vom Suchen und Tasten nach Gestaltungsformen des Unterrichts bestimmt war“ (Friedrich 1987, 141)

20 Die Ausbildung war vor allem auf eine obrigkeitkonforme Glaubenserziehung ausgerichtet, was in der Charakterisierung der Schule deutlich wird: „Die Schule ist die Tochter der Kirche und die Gehülfin der Familie, sie muß, wie jede dem geistigen Volksleben gewidmete Institution, dienen; mit je größerer Selbstverleugnung sie dies thut, um so größer ist ihre Ehre, ihr Erfolg“ (Centralblatt 1859 zit. n. Herrlitz et al. 1998, 61).



terogen gegliederte Volksschule lange Zeit charakteristisch und haftet ihr teilweise bis in das 20. Jahrhundert hinein an. In der Zeit vor dem Kaiserreich beginnt sich der ‚Jahrgang‘ zunehmend als Kriterium zur schulischen Differenzierung zu entwickeln<sup>21</sup>. Diese Entwicklung findet – auch als Folge der Durchsetzung des Jahrgangsklassensystems in den höheren Schulen – vor allem in der Gliederung von städtischen Volksschulen ihren Ausdruck, was erst in der Allgemeinen Verfügung von 1872 berücksichtigt wird.

### Die Allgemeine Verfügung von 1872

Die „Allgemeine Verfügung über Einrichtung, Aufgabe und Ziel der preußischen Volksschule“ wurde im Jahr 1872 durch den liberaleren Kultusminister Falk und seinen Volksschulreferenten Schneider als Nachfolger von Ferdinand Stiehl erlassen. Sie ist Teil der „Allgemeinen Bestimmungen betreffend das Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesen“, die in ihrer Dreigliederung den Stiehlschen Regulativen ähnelt, darüber hinaus jedoch auch einen Lehrplan für die Mittelschulen enthält (vgl. v. Bremen 1905). Die Allgemeine Verfügung ist für die Entwicklung des Volksschulwesens von besonderer Bedeutung, da sie an verschiedenen Punkten eine Revision der Vorgaben der Stiehlschen Regulative darstellt.

### Jahrgangsheterogene und -homogene Klassen

Im Gegensatz zu den Stiehlschen Regulativen wird unter den „normalen Volksschuleinrichtungen“ nicht nur die einklassige Volksschule aufgeführt, sondern ebenso die Schule mit zwei Lehrern, die mehrklassige Volksschule sowie die Halbtagschule (vgl. Allgemeine Verfügung zit. n. Scheibe 1974, 32). Des Weiteren vermeidet die Allgemeine Verfügung es, den ‚Jahrgang‘ als Kriterium für eine Differenzierung der Schüler zu verwenden. Anstelle dessen fordert sie für alle Volksschulen – inklusive der einklassigen Schulen – eine Gliederung „in drei Abteilungen, welche den verschiedenen Alters- und Bildungsstufen der Kinder entsprechen. Wo eine Volksschule vier Klassen hat, sind der Mittelstufe zwei, wo sie deren sechs hat, jeder Stufe zwei Klassen zuzuweisen“ (ebd., 34). Damit ist für sechsklassige Volksschulen zunächst keine jahrgangshomogene Klassenbildung vorgesehen, da die Allgemeine Verfügung das Differenzierungskriterium ‚Jahrgang‘ für die Volksschule noch nicht als gängig vorsieht. Dies zeigt sich in den statistischen Daten des Volksschulwesens im Jahr 1886, verändert sich jedoch in der weiteren Entwicklung durch den Ausbau der jahrgangshomogen gegliederten Volksschulen in den Städten. Die von der Allgemeinen Verfügung vorgesehene Differenzierung der Volksschulen wird damit im Laufe der Zeit von der realen Entwicklung überholt (vgl. Kapitel 2.2).

Obwohl eine Gliederung der Volksschule in Jahrgangsklassen in der Allgemeinen Verfügung noch nicht beabsichtigt ist, wird an zwei Stellen bereits deren Befürwortung und die für sinnvoll gehaltene Verringerung der Zahl der gemeinsam unterrichteten Jahrgänge erkennbar: Zum einen soll an Orten, an denen mehrere einklassige Volksschulen vorhanden sind, eine Vereinigung zu einer mehrklassigen Schule erfolgen, zum anderen sollen Schulen mit zwei Lehrern in zwei bzw. drei aufsteigende Klassen gegliedert und keine Klassen zur Trennung der Geschlechter gebildet werden (vgl. Allgemeine Verfügung zit. n. Scheibe 1974, 32f.). Damit gewinnt der ‚Jahrgang‘ Vorrang vor dem Differenzierungskriterium ‚Geschlecht‘, sofern man die Verringerung der Jahrgänge in diesem Sinne versteht.

21 Dies wird beispielsweise in der Verordnung der Königlichen Regierung in Königsberg für die Volksschulen aus dem Jahr 1865 deutlich: „Die Aufnahme schulpflichtiger Kinder in die Schule erfolgt von jetzt ab nur noch zwei Mal jährlich (...). Auch die Versetzung in eine höhere Klasse oder Abtheilung darf in der Regel ebenfalls jährlich nur zweimal stattfinden“ (zit. n. Schmidt–Stein 1963, 19).

Dahingegen stellt die ‚Konfession‘ in bestimmten Landesteilen die Ursache für die Existenz zweier einklassiger Volksschulen in einer Gemeinde dar, damit die Kinder die jeweilige Schule ihrer Glaubensrichtung besuchen können. So werden zwischen 1886 und 1906 ca. 90% aller katholischen und 95% der protestantischen Kinder in Schulen ihrer Konfession unterrichtet (Kuhlemann 1991, 185). Die Anfang der 1870er Jahre eingerichteten Simultanschulen, die von beiden Konfessionen besucht werden, finden die Zustimmung der Didaktik, da mit diesen das Problem der fehlenden Gliederung ansatzweise gemildert wird (vgl. Heinemann 1908, 2f.).

In der mehrklassigen Schule wird die Schülerzahl pro Klasse auf 70 festgelegt, während in einklassigen Schulen die Zahl von 80 Schülern angesetzt wird, was eine Benachteiligung letzterer darstellt. Um der Diskrepanz zwischen ministeriellem Anspruch und der Schülerzahl pro Klasse in der Realität Rechnung zu tragen, sieht die Verordnung – ebenso wie das 3. Regulativ – für eine Überschreitung dieser Zahl beim Fehlen eines zweiten Lehrers bzw. bei nicht ausreichendem Raum die Form der Halbtagschule mit reduzierter Wochenstundenzahl für beide Klassen vor (vgl. Allgemeine Verfügung, zit. n. Scheibe 1974, 32). Die Allgemeine Verfügung strebt hier eine stärkere Gliederung der Schule aus organisatorischen Gründen an und es wird staatlicherseits versucht, diese pädagogisch zu legitimieren: Die Halbtagschule zählt zu den normalen Volksschulen, denn es wird angenommen, „daß ein Lehrer in wenigen Stunden mit einer kleineren Zahl einer Altersstufe angehöriger Kinder mehr erreiche als mit der doppelten Zahl der Stunden in überfüllter Klasse mit Kindern aller Altersstufen“ (Preußische Statistik Heft 101, zit. n. Meyer 1976, 60).

### **Unterschiede zwischen einklassigen und mehrklassigen Volksschulen**

Die Gliederung der Volksschule in Unter-, Mittel- und Oberstufe stellt die Grundlage für die Einteilung der Lehrgegenstände dar. Dabei sind die aufgeführten Inhalte der Allgemeinen Verfügung als Minimalpensum für alle Volksschulen zu verstehen. Gleichzeitig finden sich in fast allen Fächern Erweiterungen dieser Inhalte, die in mehrklassigen Volksschulen behandelt werden sollen (vgl. Allgemeine Verfügung zit. n. Scheibe 1974, 36ff.). Im Vergleich zur Bildungsbegrenzung der Stiehlschen Regulative ist hier eine Bildungserweiterung für die mehrklassigen Schulen vorgesehen. Dies erfolgt unter der Annahme, dass in Klassen mit einer verringerten jahrgangsheterogenen Spannbreite eine höhere Zahl bzw. eine Vertiefung von Inhalten möglich sei. Schmidt-Stein weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass sich in der Zeit des Volksschulausbaus in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts aufgrund der „sich langsam erweiternde(n) und vertiefende(n) Unterrichtsarbeit in den verschiedenen Unterrichtsfächern eher das Fachsystem“ hätte entwickeln müssen, da die Lerninhalte nicht von allen Kindern zur gleichen Zeit absolviert werden konnten (1963, 20). Da jedoch gerade in den städtischen Volksschulen mit Blick auf das mittlere und höhere Schulwesen eine Anhebung des Bildungsniveaus beabsichtigt ist, entwickelt sich das Jahrgangsklassensystem der Gymnasien als zielführend.

Die Geschichtsschreibung wertet die in Folge der Allgemeinen Verfügung vorgenommene Erweiterung der Lehrinhalte und den Ausbau des Volksschulwesens zu mehrklassigen Schulen als deutliche „Tendenz zur Bildungsverbesserung“ (vgl. Kuhlemann 1991, 183). Lundgreen (vgl. 1980a, 97) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass gerade in den Städten das private und öffentliche Vorschulwesen, welches in der Regel jahrgangshomogen gegliedert ist und auf die Bürgerrealschulen und die Gymnasien vorbereitet, eine nicht unerhebliche Rolle spielt, da es als Vorbild für die allgemeinen Volksschulen dient. Herrlitz et. al. (vgl. 1998, 108f.) sehen die Reformtendenzen der Allgemeinen Verfügung unter anderem in den revidierten Stundentafeln. Diese weisen im Vergleich mit dem 3. Stiehlschen Regulativ einen eingeschränkten Religionsunterricht und die Einrichtung des Realienunterrichts als Hauptfach der Mittel- und Oberstufe

aus. Hierbei bleibt zu beachten, dass im Vergleich mit der mehrklassigen Volksschule in der einklassigen für Religion eine Stunde mehr und für die Realien in der Oberstufe zwei Stunden weniger vorgesehen waren, worin sich wiederum eine Bildungsbenachteiligung der einklassigen Volksschule zeigt (vgl. Allgemeine Verfügung zit. n. Scheibe 1974, 34f.).

Zwar wird der Allgemeinen Verfügung von 1872 vor allem bezüglich der erweiterten amtlichen Lehrpläne eine stimulierende Wirkung zugeschrieben. Sie bezog mit ihren Vorgaben eine deutliche Position für die Entwicklung hin zu mehrklassigen Volksschulen, hat „die Schulwirklichkeit jedoch ebenso wenig wie die Stiehlschen Regulative sofort normieren können“ (Kuhlemann 1991, 204). Hervorzuheben ist die durch die Allgemeine Verfügung bekräftigte Modernisierung des Volksschulwesens vor allem für den Strukturwandel der städtischen Volksschule, die sich bis 1918 zunehmend zu einer jahrgangshomogen gegliederten Schulform ausdifferenziert. Hierbei entwickelt sich in der Volksschuloberstufe ein Bildungsangebot, welches demjenigen des mittleren Schulwesens sehr nahe kommt und sich letztlich nur noch durch die fehlende Fremdsprache unterscheidet (vgl. Friedrich 1987, 134). Mit der Allgemeinen Verfügung werden erstmals Bestimmungen geschaffen, die sich im Gegensatz zu den Regulativen auf die preußische Volksschule als Ganzes beziehen und die keine einseitige Differenzierung des Volksschulwesens anhand des Kriteriums ‚Konfession‘ unter Ausschluss des Kriteriums ‚Jahrgang‘ festlegen.

## 2.2 Die Gliederung des Volksschulwesens

Im fortschreitenden 19. Jahrhundert setzt eine schrittweise Modernisierung des niederen Schulwesens ein, die den Bildungsinteressen der städtischen Bevölkerung entgegenkommt. Auf dem Land hingegen bleibt die Modernisierung der Volksschule aufgrund der finanziellen Situation der Gemeinden sowie durch den Einfluss des Großgrundbesitzes und der Kirchen hinter den pädagogischen Forderungen der Zeit zurück (vgl. Kuhlemann 1991, 196).

Bis zum Beginn des Kaiserreichs ist die Entwicklung des Volksschulwesens entscheidend durch dessen mangelhafte Finanzierung geprägt, die den Schulbau, die Einstellung von Lehrkräften und die Bereitstellung von Lehr- und Lernmitteln betrifft<sup>22</sup>: Im Zeitraum von 1816–1848 verdoppelt sich die Zahl der Volksschüler aufgrund des raschen Bevölkerungswachstums und der zunehmenden Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht: Während die Zahl der Lehrkräfte nur um 40% wächst, steigert sich die Schulbesuchsquote auf 85%. Daraus resultiert eine Verschlechterung der durchschnittlichen Lehrer-Schüler-Relation von 1:54 auf 1:80 (vgl. Leschinsky/Roeder 1976, 145). Diese Verschlechterung der Unterrichtsbedingungen erschwert insbesondere den Lehrkräften der einklassigen Volksschulen die Innere Differenzierung. Um die Rahmenbedingungen des Volksschulunterrichts näher zu analysieren, wird die Entwicklung des Volksschulwesens allgemein, das Verhältnis der preußischen Stadt- und Landschulen in Bezug auf die jahrgangsheterogene bzw. -homogene Gliederung und die Ausbildung der Volksschullehrkräfte dargestellt.

### Die Entwicklung des Volksschulwesens im Kaiserreich

Die folgende Tabelle weist die Verteilung der Volksschulen und der Volksschüler im Verhältnis des ländlichen und städtischen Raums aus.

22 Die kommunalen Schulsozietäten waren zu fast 75% hierfür verantwortlich, ca. 20% wurden durch direkte Kostenbeiträge der Eltern, das sogenannte „Schulgeld“, und nur ca. 5% der Kosten wurden durch Zuschüsse des Staates gedeckt (vgl. Herrlitz et. al. 1998, 54). Die Gemeinden waren häufig nicht in der Lage, die ihnen vom Gesetzgeber auferlegten Schullasten zu finanzieren, was zu einer unzureichenden Ausstattung führte.



Tab. 2.1: Volksschulen und Volksschüler im Verhältnis von Land und Stadt

	Prozent aller Volksschulen befinden sich		Prozent aller Volksschüler werden unterrichtet	
	auf dem Land	in den Städten	auf dem Land	in den Städten
1886	89%	11%	68,9%	31,1%
1911	86%	14%	61,2%	38,8%

Quelle: Eigene Darstellung aufgrund der Daten in Kuhle mann 1991, 193

Zwischen 1886 und 1911 findet in Preußen keine tief greifende Veränderung im Verhältnis der ländlichen und städtischen Volksschulen statt. Allerdings verringert sich die Bedeutung des ländlichen Volksschulwesens bei der Verteilung der Gesamtschülerzahl auf Stadt und Land, worin das ‚Gewicht‘ der städtischen Schulen im Volksschulwesen erkennbar wird: Dort werden 1911 immerhin 38,8% der Schüler in nur 14% der Volksschulen unterrichtet, was durch den Ausbau der mehrklassigen städtischen Volksschulen möglich wird.

Die Mehrklassigkeit einer Schule bedeutet jedoch nicht automatisch eine Einteilung der Schüler in Jahrgangsklassen. Meyer (1976, 82) weist darauf hin, dass mehrklassige Schulen häufig zunächst eine jahrgangsheterogene Klassenbildung beibehalten. Durch diese Form der mehrklassigen Schule verringern sich die Anforderungen an die Differenzierung des Unterrichts kaum. Mit zunehmendem Ausbau des Volksschulwesens bedeutet die Mehrklassigkeit jedoch die Einteilung der Schüler in Klassen mit wenigen oder nur einem Jahrgang, wobei häufig die Lehrkräfte turnusmäßig dieselbe Klassenstufe zu unterrichten haben. Dieses Verfahren „fand die ausdrückliche Billigung auch progressiver Schulpolitiker, die den Vorteil der vollendeten Beherrschung des Stoffs, die sich aus der regelmäßigen Wiederholung der Pensa zwangsläufig auch für schwächere Lehrer ergeben mußte, für unverzichtbar hielten“ (Meyer 1976, 82). Da sich der Blick im Folgenden auf die Verhältnis jahrgangsheterogen und -homogen gegliederter Volksschulen richtet, weist die Tabelle die Werte der ein- und zweiklassigen Volksschulen einschließlich der Halbtagsschulen sowie der in sechs und mehr Jahrgangsklassen gegliederten Volksschulen auf dem Land und in der Stadt aus.

Tab. 2.2: Jahrgangsheterogene und -homogene Klassen in Land und Stadt

	ein- und zweiklassige Schulen, d.h. Klassen mit mind. drei Jahrgängen		Schulen mit sechs und mehr Jahrgangsklassen	
	Land	Stadt	Land	Stadt
1886	83,6%	23,2%	0,6%	34,7%
1911	71,5%	13,3%	4,4%	68,6%

Quelle: Eigene Darstellung aufgrund der Daten in Kuhle mann 1991, 217

Während sich auf dem Land der Anteil der stark jahrgangsheterogen gegliederten Volksschulen von 1886 bis 1911 nur langsam verringerte, wuchs in den Städten der Anteil der in Jahrgangsklassen gegliederten Schulen stark an. So zeigt sich gegen Ende des Kaiserreichs eine sehr ungleiche und letztlich fast gegensätzliche Gliederung der Volksschulen: 1911 bestanden 71,5% der ländlichen Volksschulen aus Klassen mit mindestens drei Jahrgängen, womit für die Didaktik

der Unterricht in jahrgangsheterogenen Klassen eine Art Normalität darstellte. Zum gleichen Zeitpunkt stellte die Jahrgangsklasse an 68,8% der städtischen Volksschulen das vorherrschende Prinzip zur Gliederung der Schülerschaft dar. Diese Entwicklung trug zur Etablierung der Jahrgangsklasse im Volksschulwesen bei, dass sich damit „weitgehend dem System der nach Jahrgängen geordneten aufsteigenden Jahreskurse mit verbindlichem Fächerkanon, verbindlicher Stundenverteilung und jährlicher Versetzung nach der Gesamtleistung“ unterwarf, wie es im höheren Schulwesen bereits durchgesetzt war (Ingenkamp 1969, 25). Betrachtet man die Rahmenbedingungen für das didaktische Handeln der Lehrkräfte unter dem Aspekt der Gliederung, lassen sich somit deutliche Unterschiede zwischen ländlichen und städtischen Volksschulen erkennen. Die begrenzte Zunahme mehrklassiger ländlicher Volksschulen resultierte aus den Schülerzahlen in kleinen Gemeinden. Die konfessionelle Ausrichtung der Volksschule aber gerade in gemischtkonfessionellen Orten einem mehrklassigen System im Weg<sup>23</sup>.

Neben der Jahrgangsheterogenität war der Unterricht in der Volksschule durch die hohe Schülerzahl pro Klasse geprägt, 1864 betrug diese durchschnittlich auf dem Land 80 und in der Stadt 72 Schüler (vgl. Lundgreen 1980a, 97). Dieser Wert sank in Stadt und Land gleichermaßen: 1886 auf jeweils 64 und 1911 auf jeweils 51 Schüler pro Klasse (vgl. Kuhlemann 1991, 195). Allerdings sind auch extreme Verhältnisse hierbei zu beachten. Der Prozentsatz von Schülern, die in „überbelasteten Klassen mit durchschnittlich 75 Schülern“ unterrichtet wurden, lag in den Städten bei nur 4,8%, auf dem Land jedoch bei 14,4% (vgl. ebd.). So ergaben sich gerade für die Volksschullehrkräfte auf dem Land teilweise Unterrichtsbedingungen, die zusätzlich zur Jahrgangsheterogenität der Klasse durch eine über den Durchschnittswert hinausreichende Schülerzahl massiv erschwert wurden<sup>24</sup>.

Ursache für diese Situation war neben einem raschen Bevölkerungswachstum das seit der Mitte des 19. Jahrhunderts angestaute Defizit an Lehrkräften, welches ein zentrales Problem des Volksschulwesens darstellte<sup>25</sup>. So entstanden bereits in der Zeit von 1878 bis 1886 insgesamt 17.317 neue Klassen an Volksschulen.

Allerdings wurden hierfür nur 7.585 Lehrerstellen eingerichtet, „so daß man also für ,je sieben Klassen drei Lehrer beschaffte“, wie ein Kritiker einprägsam vorrechnete. In dieser Zwangslage wurde das von Falk verordnete, während seiner Amtszeit kaum praktizierte System strapaziert, zweiklassige Schulen durch einen, dreiklassige durch zwei Lehrer usw. versorgen zu lassen“ (Meyer 1976, 80).

23 Durch die Industrialisierung nahmen die Wohnortwechsel in Preußen und damit die konfessionell durchmischten Gebiete stark zu. Trotzdem besuchten im Jahr 1880 nur 200.000 von insgesamt 4,3 Millionen Volksschülern eine Simultanschule, d.h. eine Schule mit Kindern beider Konfessionen. Die konfessionelle Volksschule stellte damit den „Regelfall“ dar (vgl. Meyer 1976, 54). Die Einrichtung einer Simultanschule war auf Initiative der jeweiligen Gemeinde hin möglich, die Schulverwaltung selbst konnte diese nicht anordnen.

24 Dass sehr hohe Schülerzahlen pro Klasse durchaus nicht nur im Einzelfall vorkamen, wird anhand der schulstatistischen Daten von 1882 deutlich. So gab es 2.325 einklassige Volksschulen mit je 117 oder mehr Schülern, hierunter waren 329 Volksschulen mit mehr als 171 Schülern zu finden (vgl. Meyer 1976, 81). Es wird erkennbar, dass von der in der Allgemeinen Verfügung genannten Norm von 80 Kindern pro Klasse nicht auf ein geordnetes Zahlenverhältnis in der einzelnen Volksschulklasse geschlossen werden darf.

25 Im Jahr 1875 waren bereits über 8% der vorhandenen Stellen im preußischen Schuldienst unbesetzt bzw. nicht ordnungsgemäß besetzt. 1882 hätten alleine 15.000 Stellen neu eingerichtet werden müssen, um an jeder Schule dem Richtwert von 80 Schülern pro Klasse zu entsprechen, was einen jährlichen Mehraufwand von 15 Millionen Mark bedeutet hätte (vgl. Kuhlemann 1991, 357f.).

Die Versorgung durch eine Halbtagschule wurde in Kauf genommen, um die Unterrichtung hoher Schülerzahlen angesichts des Lehrermangels zu bewältigen. Allerdings stieg hierdurch die Arbeitsbelastung der Lehrkräfte von diesen Klassen in besonderer Weise.

### **Ausbildung und berufliche Stellung der Volksschullehrkräfte**

Die Entwicklung des Volksschulwesens steht in engem Kontext mit der Ausbildung von Lehrkräften und deren Besoldung. Das Volksschullehramt wird für das 19. Jahrhundert kontinuierlich als ein Mangelberuf bezeichnet. Kuhlemann (vgl. 1991, 357) sieht die Ursache für diesen Mangel in der Rekrutierung des Nachwuchses aus der Volksschule selbst, der über den Besuch der Präparandenanstalt und des Seminars anschließend als Lehrkraft wieder in die Volksschule zurückkehrte. Der dauerhafte Nachwuchsmangel stellte eine strukturbedingte Begleiterscheinung der scharfen Trennung der gesellschaftlichen Klassen im Schulsystem dar. Dieser im Vormärz entstandene und von den Regulativen 1854 bestätigte kurzgeschlossene Kreislauf bestand im Kaiserreich fort (vgl. Herrlitz et. al. 1998, 61f.)<sup>26</sup>.

Inhaltlich brachten die 1870er Jahre eine leichte Niveauehebung der Volksschullehrerbildung, aber bereits in den 1880er Jahren wachte die preußische Unterrichtsverwaltung darüber, dass die für den Volksschullehrerberuf vorgesehene Ausbildung in ihren zugewiesenen Grenzen blieb. In „ihrer gleichermaßen politischen wie pädagogischen Zielsetzung“ war „die ‚Schulzucht‘ der Inbegriff der Seminarerziehung“ (Kuhlemann 1991, 359). Anders formuliert: Ziel der Volksschullehrerausbildung war es, dass die Lehrkräfte ihre Aufgabe verinnerlichten, ihre Schüler zu gehorsamen Untertanen zu erziehen. Dementsprechend gehörte eine weiterführende Auseinandersetzung mit didaktischen Fragen nicht zur Ausbildung.

Die jahrgangsheterogenen ländlichen Volksschulen waren besonders betroffen von der häufig beklagten „Landflucht“ der Lehrkräfte, die zum einen im Zusammenhang mit den beschriebenen ungünstigeren Unterrichtsbedingungen, zum anderen mit den beträchtlichen Unterschieden beim durchschnittlichen Jahreseinkommen der städtischen und ländlichen Volksschullehrkräfte zu sehen ist<sup>27</sup>. Es ergab sich für die vom Land in die Stadt Ziehenden häufig eine Verbesserung der Unterrichtsbedingungen und teilweise der materiellen Situation durch die Aufstiegschancen in den mehrklassigen Systemen. So „blieben die strukturschwachen Gebiete auch nach Phasen relativer Verbesserung immer wieder im Hintertreffen und wiesen die häufigsten und längsten Stellenvakanzen auf“ (ebd., 362).

### **Fazit**

Betrachtet man die Entwicklung der Gliederung und die Unterrichtsbedingungen im preußischen Volksschulwesen, so wird deutlich, dass der im ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhundert stark wachsende Bedarf an Lehrkräften ein zentrales Systemproblem des Volksschulwesens darstellte, das durch die fehlenden Ausbildungszahlen und durch die mangelhafte Finanzierung der Schulen verursacht wurde. Dabei vergrößerte sich der Gegensatz der Rahmenbedingungen des städtischen und ländlichen Volksschulwesens. Im Sprachgebrauch setzte sich eine Unterscheidung zwischen den mehrklassigen d.h. in Jahrgangsklassen gegliederten und den wenig gegliederten

26 Meyer (1976, 52f.) betont hierbei, dass das Seminarmodell zur Lehrerausbildung inhaltlich einer autoritären Tradition verhaftet blieb. Die Zahl der Seminare stieg in Preußen in der Zeit zwischen 1872 und 1914 von 64 auf 204, jedoch brachte die Ausweitung der Ausbildungskapazitäten kaum Verbesserungen, so dass der Lehrermangel in Stellungnahmen des Ministeriums unumwunden eingestanden wurde (vgl. ebd., 81).

27 Von 1886 bis 1911 wuchs das Gehalt eines Volksschullehrers in der Stadt von 1.635 Mark auf 3.218 Mark an, wohingegen es sich für jenen auf dem Land von 1.133 Mark nur auf 2.401 Mark steigerte (vgl. Bölling 1983, 73). Damit vergrößerte sich der durchschnittliche Gehaltsunterschied zwischen Land und Stadt.

Volksschulen durch: Erstere wurden als „vollausgebaute Schulsysteme“ bezeichnet, letztere „begannten als etwas Unvollkommenes zu erscheinen“ (vgl. Lange 1967, 71). Dabei stellten die in den wenig gegliederten Volksschulen zu findenden schlechten Rahmenbedingungen ein prägendes Strukturmerkmal dar, welches die Forschung dazu veranlasste, „die Geschichte des niederen Schulwesens als die Geschichte eines strukturell angelegten Defizits zu begreifen“ (Kuhlemann 1991, 193). Die Zurückhaltung des Staates insbesondere bei der Landschulfinanzierung macht deutlich, dass die traditionellen Machteliten an einer Modernisierung der Landschulen nicht interessiert waren, wodurch diese massiv hinter der Entwicklung in den Städten zurückblieben (vgl. ebd., 195f.).

Zu resümieren ist, dass die noch überwiegend jahrgangsheterogene Gliederung des Volksschulwesens als zwangsläufig anzusehen ist. Aus den teilweise katastrophalen Schulverhältnissen ergab sich für die Lehrkräfte, dass sie ihr didaktisches Handeln den jeweiligen, zumeist mangelhaften Rahmenbedingungen anpassen mussten und der dargestellten Bildungsbeschränkung nur in geringem Maße entgegen wirken konnten. Gleichzeitig stellte die jahrgangshomogene Klassenbildung durch die Zunahme der Jahrgangsklassen an städtischen Volksschulen mehr und mehr ein Leitbild für die Gliederung des Volksschulwesens dar, mit der auch die Normierung von Schulleistungen anhand des Kriteriums ‚Jahrgang‘ einherging.

### 2.3 Zur Didaktik des jahrgangsübergreifenden Unterrichts

Der Begriff der Didaktik findet zwar bereits im 1. Stiehlschen Regulativ Verwendung (vgl. Rönne 1855, 899), ist aber Mitte des 19. Jahrhundert kaum allgemein gebräuchlich. So stellt sich die Auseinandersetzung mit Fragen des Lehrens und Lernens zumeist als eine Art Unterrichtslehre dar, die sich stark mit den zu vermittelnden Inhalten befasst. So werden zahlreiche einzelne Einflüsse auf den Unterricht benannt, dieser aber noch wenig systematisch im Sinne einer Wissenschaft des Lehrens und Lernen betrachtet.

Die Pädagogik als Wissenschaft der Erziehung und Bildung wird im 19. Jahrhundert durch wichtige Vertreter geprägt, allerdings scheint sie gerade für das niedere Bildungswesen zu wenig Anregung zu geben. Kellner konstatiert zu Beginn des Kaiserreiches: „Es fehlt uns noch an einer wahrhaft brauchbaren Pädagogik für die Volksschule und deren Lehrer“ (1874, 121). Er benennt unter anderem zwei Problemfelder. Zum einen fehlt seiner Ansicht nach in den vorhandenen Erziehungs- und Unterrichtslehren ein grundlegendes Wissen über den Volksschulunterricht, welches auf einem gründlichen Studium der Welt- und Erziehungsgeschichte fußt. Zum anderen kritisiert er die Tendenz der Theorie, einer „objektiven Methode“ (ebd., 122) ein zu großes Gewicht zu verleihen und deren Versuche, Lehrerhandeln rezeptartig darzustellen. Dabei besteht seiner Meinung nach die Gefahr, dass die Persönlichkeit der Lehrkraft vernachlässigt wird und diese nicht genügend zur Reflexion ihres Wirkens aufgefordert ist, weshalb sie die Ursachen eines Misslingens des Unterrichts vermutlich außerhalb ihres Handelns suchen wird (vgl. ebd., 122f.).

Gegen Ende des Kaiserreichs besteht diese Problematik weiterhin, wie dies an der Kritik Reins (1909) in Bezug auf die Inhalte und die Didaktik des Unterrichts deutlich wird. Er bemängelt, dass die im Rahmen der Allgemeinen Verfügung von 1872 aufgestellten Lehrinhalte und -ziele häufig nicht als Anlass gesehen würden, einen individuellen Lehrplan für die eigene Schule und Klasse aufzustellen. Daher

„feiern Verbalismus, didaktischer Materialismus und Schablonentum in unseren Schulen noch Triumphe. Auch sind gegenüber der Überfülle didaktischer Lehranweisungen die theoretischen Betrachtungen über die Gestaltung des Lehrplans in der Minderzahl“ (Rein 1909, 114).

Die Problematik der fehlenden Gliederung der Inhalte entsteht seiner Ansicht nach dadurch, „wenn nicht auf die Stimme der Didaktik gehört“ wird, sondern „sie nur als eine Summe von handwerksartigen Kunstgriffen geschätzt wird“ (ebd., 118f.)<sup>28</sup>.

Diese Kritik lässt sich anhand der untersuchten Literatur des Kaiserreichs nachvollziehen, die zu einem großen Teil detaillierte Anweisungen für den Unterricht allgemein und für die Inhalte der einzelnen Unterrichtsfächer enthält. Eine Begründung hierfür sieht Petersilie darin,

„daß die Pädagogik als ausübende Kunst viel weniger der eigentlichen Wissenschaft verdankt als der laienhaften Empirie, und daß im Schulunterrichte selbst die rein handwerksmäßigen Beihilfen unverhältnismäßig schnellere und oft bessere Erfolge erzielen als die wissenschaftlichste Deduktion“ (1897, 57).

Die Notwendigkeit konkreter Hilfen wird vor dem Hintergrund der schwierigen Bedingungen in den jahrgangsheterogenen Volksschulklassen nachvollziehbar.

Wenn im Folgenden der Begriff der Didaktik verwendet wird, bleibt zu beachten, dass dieser noch nicht in einem heutigen Verständnis einer Wissenschaft des Lehrens und Lernens verstanden werden kann, die ihre Gegenstände aus einer distanzierten und kritischen Perspektive zu betrachten vermag. Der Begriff befindet sich vielmehr noch in dem beschriebenen Spannungsverhältnis und dient als Bezeichnung für die Auseinandersetzung mit dem ‚Handwerk‘ des Unterrichtens, mit welchen sich die verschiedenen Werke befassen, die in weiten Teilen den Charakter von Unterrichtslehren tragen<sup>29</sup>.

Die Auswahl der analysierten pädagogisch-didaktischen Literatur aus der Zeit des Kaiserreiches wird nicht bezüglich einer – im Einzelnen kaum zu bewertenden – Qualität als Didaktik oder Unterrichtslehre getroffen, sondern erfolgt unter folgenden Gesichtspunkten: Zum einen werden Autoren gewählt, die sich explizit mit dem didaktischen Handeln bezogen auf den jahrgangsübergreifenden Unterricht befassen. Dabei lässt sich die Diskussion um das Modell des Abteilungsunterrichts rekonstruieren, die in den Kapiteln 4 und 5 wieder aufgenommen wird. Zum anderen ist die zeitliche Streuung der Werke relevant, damit die verwendete Literatur die didaktische Auseinandersetzung im gewählten Zeitabschnitt exemplarisch zu repräsentieren vermag (vgl. Kellner 1874, Heinemann 1887, Kahle 1887, Peerz 1897, Petersilie 1897, Kehr 1898, Jetter 1906 und Heinemann 1908).

Aufbauend auf einer Definition der Begriffe des Abteilungsunterrichts wird in drei Abschnitten das didaktische Handeln der Lehrkräfte im direkten Unterricht, im indirekten Unterricht und mit den so genannten ‚schwachbegabten‘ Kindern untersucht<sup>30</sup>. Abschließend werden die in

28 Rein sieht es als Ziel des Lehrplans an, dass er einen Unterricht ermögliche, „dem die Lernlust und das Interesse der Schüler entgegenkommt. Stoffverfrühungen und Stoffanhäufungen, wie sie leider nur zu oft in den Lehrplänen unserer Schulen zu finden sind, verwandeln aber nicht selten die Lust in eine Last, die den Frohsinn erdrückt, ein naturgemäßes Wachstum verhindert und die Jugend in Opposition zur Schule drängt“ (1909, 116). Die hier teilweise schon ‚reformpädagogisch‘ anmutende Sichtweise zeigt das Problem einer fehlenden Motivation des Kindes zum Lernen in der Schule aufgrund einer zu hohen Zahl von Inhalten, die zum falschen Zeitpunkt unterrichtet werden, was zu Lernschwierigkeiten bei den Schülern führen kann (vgl. ebd., 118).

29 Eine Trennschärfe zwischen den Begriffen Didaktik und Unterrichtslehre in den einzelnen Positionen und Aussagen wäre jeweils mit einigen den Lesefluss unterbrechenden Erläuterungen verbunden gewesen, weshalb durchgängig der Begriff der Didaktik bzw. des didaktischen Handelns verwendet wird, ohne die diesbezügliche Problematik zu negieren oder auszublenden.

30 Hinsichtlich der Differenzierung des Unterrichts ist die Zahl der Jahrgänge einer Klasse entscheidend. Die Differenzierung in einer einklassigen Volksschule stellt höhere Anforderungen an das didaktische Handeln der Lehrkraft als in einer dreiklassigen Schule, in der jede Klasse nur zwei oder drei Jahrgänge umfasst. Da in der didaktischen

der Literatur beschriebenen Chancen und Schwierigkeiten des jahrgangsübergreifenden Unterrichts fokussiert.

### **Begriffe des Abteilungsunterrichts**

Die in der Allgemeinen Verfügung von 1872 vorgesehenen drei Abteilungen der Volksschule mit den Bezeichnungen Unter-, Mittel- und Oberstufe sollen den verschiedenen Alters- und Bildungsstufen der Kinder entsprechen (vgl. Allgemeine Verfügung zit. n. Scheibe 1974, 32). Der Begriff bedeutet somit üblicherweise die Zusammenfassung der Kinder von zwei oder drei Jahrgängen zu einer Abteilung, die im Fall der einklassigen Volksschule gemeinsam in einem Raum unterrichtet werden. Allerdings können aus Sicht der Theorie neben dem Jahrgang auch andere Differenzierungskriterien zur Anwendung kommen:

„Abteilungen können gebildet werden nach Alter oder Fähigkeit bzw. nach dem Standpunkte des Lehrplanes, welchen die Kinder jeweilig einnehmen. Nach dem Geschlecht müssen diese gleichfalls geordnet werden; indessen handelt es sich hierbei nur um Parallelabteilungen“ (Petersilie 1897, 67).

Die Abteilungsbildung nach dem Kriterium der Leistung beinhaltet die Möglichkeit, sich von der Jahrgangszuordnung der Kinder zu lösen und sie entsprechend ihres Leistungsstandes den Abteilungen zuzuordnen. Petersilie kritisiert jedoch die alleinige Anwendung dieses Kriteriums, „weil dann z.B. die begabteren ausschließlich in der oberen Abteilung sitzen, die unteren aber damit einen persönlichen Sporn verlieren würden“ (ebd.).

Der direkte Unterricht wird von der Didaktik als Kernstück des Unterrichts gesehen, in dem die Erarbeitung, Übung und Wiederholung von Lerninhalten zentrale Aktivitäten darstellen. Der direkte Unterricht wird durch Phasen des indirekten Unterrichts ergänzt, in denen die Kinder sich mit Aufgaben zu den mündlich unterrichteten Lerninhalten still beschäftigen. In der Jahrgangsklasse lösen sich diese Phasen für die gesamte Klasse gemeinsam ab, die Lehrkraft leitet beide Phasen und kann den Kindern beständig ihre volle Aufmerksamkeit widmen. In der jahgangsheterogenen Klasse jedoch verlaufen diese Phasen für die einzelnen Abteilungen zeitlich verschoben. Die Lehrkraft wendet sich zunächst einer Abteilung für den direkten Unterricht zu, während dieser Zeit arbeiten die übrigen Abteilungen der Klasse im indirekten Unterricht. Nach einem Zeitabschnitt wechselt die Lehrkraft für den direkten Unterricht zu einer anderen Abteilung, die zuvor im indirekten Unterricht beschäftigt war.

Peerz (1897, 92ff.) unterscheidet drei grundlegende Formen, wie direkter und indirekter Unterricht miteinander vereinbart werden können. Bei der ersten Form werden die Abteilungen getrennt voneinander, aber in demselben Gegenstand d.h. Fach unterrichtet. Diese Form wird von ihm als die „primitivste Form“ des Abteilungsunterrichts bezeichnet, da sie nur erfordert, „dass ohne Bedenken hier direct unterrichtet wird, während dort eine Stillbeschäftigung gegeben wurde, unbekümmert, wie eines aufs andere wirke“ (ebd., 92). Allerdings verändert sich die Anforderung an die Lehrkraft grundlegend, wenn sie darauf achtet, dass sich die verschiedenen

---

Literatur eine derartige Unterscheidung jedoch nur selten vorgenommen wird, muss auf diese verzichtet werden. Die Situation ‚schwachbegabter‘ Kinder wird näher betrachtet, da sich an der Auseinandersetzung der Didaktiker mit dieser grundlegende Haltungen erkennen lassen, inwieweit sie eine Differenzierung des jahgangsheterogenen Unterrichts für die Gruppe dieser Kinder als möglich erachten oder nicht. Da in die Zeit des Kaiserreichs die Entstehung der Hilfsschule als gesonderte Schule neben der Volksschule fällt, ist es bedeutsam zu untersuchen, welche Position die Didaktiker gerade auch hinsichtlich einer Differenzierung der Lernanforderungen auch für ‚schwachbegabte‘ Kinder beziehen.



Tätigkeiten nicht gegenseitig negativ beeinflussen. Zudem erhöht sich die Schwierigkeit, wenn sie am Ende der Stillarbeit die schriftlichen Aufgaben prüfen will, „ohne dass im Unterricht eine größere Lücke sichtbar wird“, weshalb in diesem Fall die erste Form sich gleichzeitig als die schwierigste darstellt (ebd.).

Als zweite Form kann der getrennte Unterricht der Abteilungen in verschiedenen Fächern verstanden werden. Hierbei entfällt eine nachteilige Beeinflussung des direkten auf den indirekten Unterricht, „wenigstens in solchen Fällen, wo es sich nicht gerade um ein Interesse als vielmehr um eine Störung äußerer Natur handelt“, womit beispielsweise Störungen durch die Gespräche oder lautes Lesen in der direkt unterrichteten Abteilung gemeint sind (ebd., 93). Sofern die Schüler der indirekt unterrichteten Abteilung ihre Aufgabe vernachlässigen und ihre Aufmerksamkeit dem neben ihnen stattfindenden direkten Unterricht zuwenden, also durch diesen gestört werden, so ergeben sich für die Lehrkraft zwei Möglichkeiten: „Entweder man verbindet die Abteilungen wenigstens insoweit, bis das Interesse befriedigt ist, oder man bespricht den Gegenstand in einer eigenen Stunde“ (ebd.). Aus der ersten Möglichkeit ergibt sich die dritte Form, in der die Abteilungen miteinander verbunden und gemeinsam unterrichtet werden. Die notwendige didaktische Kompetenz zur Planung des jahrgangsübergreifenden Unterrichts wird daher folgendermaßen benannt:

„Wer nicht das Lehrziel der Klasse sich stets vor Augen hält; wer nicht Studien und zwar praktische Studien betreffs des Auffassungsvermögens der Kinder in ihren einzelnen Altersstufen gemacht hat; wer nicht jenes ganz eigene Wesen jedes Schuljahres kennt, das sich nicht mit Worten schildern lässt: der ist nicht imstande, eine solche Vertheilung des Stoffes zu treffen, wie sie durch die Umstände bedingt ist“ (ebd.).

Das Nebeneinander von verschiedenen Tätigkeiten in einem Raum, die zeitliche und inhaltliche Planung der Ablösung der einzelnen Abteilungen für den direkten Unterricht und die Aufgabe an die Lehrkraft, innerhalb der Abteilungen die Lernanforderungen nochmals zu differenzieren, bestimmen die Diskussion in der didaktischen Literatur.

### **Der Einfluss der Abteilungsbildung auf das didaktische Handeln der Lehrkraft**

Die Notwendigkeit, innerhalb der jahrgangsheterogenen Klasse Abteilungen zu bilden und zu unterrichten, wird im Vergleich mit der jahrgangshomogenen Klasse als entscheidender Einfluss auf das didaktische Handeln des Lehrers verstanden:

„Zunächst muß er sie [die Schüler, M.P.] doch alle überwachen, und es ist ein großer Unterschied: eine Klasse gleichalteriger, gleichweit fortgeschrittener, gleichbeschäftigter Kinder im Auge behalten – oder ein sich in Wesen und Arbeit mannigfaltig gliederndes Ganzes beobachten“ (Heinemann 1887, 9).

Die Komplexität der Aufgabe in der jahrgangsheterogenen Klasse steigt mit der Zahl der in einer Klasse unterrichteten Jahrgänge und Abteilungen. Für den Unterricht werden die Schwierigkeiten, die verschiedene Möglichkeiten der Abteilungsbildung mit sich bringen, gegeneinander abgewogen:

„Je mehr Abteilungen man bildet, desto gleichartiger die Schüler innerhalb einer Gruppe, desto leichter der Unterricht für beide Teile. Aber desto mehr zersplittet sich auch Kraft und Zeit des Lehrers, und desto mehr müssen die Kinder seiner unmittelbaren Leitung und Hilfe entbehren“ (ebd. 1908, 23).

In der Praxis orientiert sich die Abteilungsbildung an der Jahrgangszuordnung der Kinder, womit implizit eine Gleichsetzung von Alter und Leistungsfähigkeit vorgenommen wird. Eine

eher leistungshomogene Abteilung wird zwar für den Unterricht in dieser als günstig angenommen, gleichzeitig wird eine Begrenzung der Zahl der Abteilungen empfohlen, um die Anteile des direkten Unterrichts für die einzelnen Gruppen nicht zu gering zu halten. Entscheidend ist hierbei ebenso, dass sich mit einer zusätzlichen Abteilung für die Lehrkraft die Zahl der direkten Unterrichtsphasen in jeder Stunde erhöht.

Die Aufgabe, in einer Stunde für drei Abteilungen direkten Unterricht zu erteilen und gleichzeitig den indirekten Unterricht zu organisieren und zu beaufsichtigen, führt zu Kahles Forderung nach einer Verringerung der Zahl der Jahrgänge in einer Klasse: „Dürfte man dabei [bei der Klassenbildung, M.P.] bloß auf den Unterricht sehen, so würde man ohne Bedenken der mehrfach abgestuften Schule den Vorzug einräumen müssen“ (1887, 276). Da die Rahmenbedingungen des Schulwesens dies nicht ermöglichen, plädiert er für eine flexible Abteilungsbildung, die von Fach zu Fach variieren und damit weniger oder mehr als drei Abteilungen umfassen kann. Dies erhöht jedoch die Komplexität der Planung, denn der Lehrer „muss wissen, welches Pensum er mit jeder einzelnen Abteilung in jedem Schuljahr zu bewältigen hat“, wobei eine sorgfältige durchdachte Abteilungsbildung und Planung „von nicht zu unterschätzender Bedeutung für den Fortgang des Unterrichts“ ist (ebd., 277)<sup>31</sup>.

Eine besondere Anforderung an die Lehrkraft liegt in der zeitlichen Planung des Abteilungsunterrichts. Sie muss nicht nur die Dauer des direkten oder indirekten Unterrichts der Abteilungen, sondern auch die zeitliche Vereinbarkeit der verschiedenen Aktivitäten beachten. Hierfür wird auf die Einschätzung der Lehrkraft verwiesen,

„wie lange der directe Unterricht beiläufig dauern wird, ob die Stillbeschäftigung im allgemeinen ausreicht oder nicht, ob noch Zeit zur flüchtigen Durchsicht übrig bleibt u.s.w.; der praktische Sinn und der Scharfblick entscheiden, wann sich eine Verbindung der Abteilungen ergibt, wann eine Schülercorrectur am Platze ist: alles greift zusammen, und es bildet daher die Vorbereitung eine große geistige Arbeit für den Lehrer, die sein Denken schärft“ (Peerz 1897, 104).

### 2.3.1 Didaktisches Handeln im direkten Unterricht

Das folgende Kapitel befasst sich mit den didaktischen Überlegungen zum direkten Unterricht und seiner Differenzierung, zum mündlichen Unterricht mit den Schulanfängern und zur Vorbereitung des indirekten durch den direkten Unterricht<sup>32</sup>.

#### Der direkte Unterricht und seine Differenzierung

Der direkte Unterricht wird in der Literatur als der „wichtigere Teil des Unterrichts“ angesehen, da „er unentbehrlich ist zur Vermittlung der Einsicht. Auch wo es sich in erster Linie um Gewinnung einer Fertigkeit handelt, (...) ist eine Besprechung des Stoffes unentbehrlich. Bleibt sie weg, so hat der Lehrer keine Garantie dafür, daß die Kinder an dem betreffenden Stücke das auch wirklich lernen, was sie lernen sollen“ (Heinemann 1887, 11).

31 Neben dieser Differenzierung der Lerninhalte für die einzelnen Abteilungen wird die beständige Veränderung der erzieherischen Haltung gegenüber den verschiedenen alten Schülern als besondere Aufgabe beschrieben, denn der Lehrer muss innerhalb der Klasse „gleichzeitig – die soeben ihm anvertrauten schüchternen Sechsjährigen in familiär-freundlichem Tone an sich heranziehen und den Übermut der Größeren mit gemessener Würde in Schranken halten“ (Heinemann 1887, 10).

32 Die Situation der Schulanfänger erfährt in der didaktischen Literatur eine besondere Beachtung, wobei es um die Eingliederung der Schulanfänger in das System des Abteilungsunterrichts geht. Diese erscheint schwieriger als bei anderen Jahrgängen, da die zu Schulbeginn erst zu erwerbenden Kulturtechniken ein höheres Maß an direktem Unterricht fordern und die selbstständige Beschäftigung im indirekten Unterricht noch nicht in gleichem Maße wie bei Kindern älterer Jahrgänge möglich erscheint.



Kellner gibt – in Kenntnis möglicher Lehrermonologe – zu bedenken, dass die Handlungsweisen des Lehrers nicht die Inaktivität der Schüler zur Folge haben dürfen, daher soll er bedenken, „daß sein Sprechen den Zweck haben muß, die Kinder zum Sprechen zu bringen, und daß er den geistigen Standpunkt derselben, ihr Gemüths- und Seelenleben, nur dann vollkommen kennen lernt, wenn sein Wort das ihrige weckt“ (1874, 7). Diese Notwendigkeit wird dadurch bekräftigt, dass die Lehrkraft sich durch das Reden der Kinder davon überzeugen soll, ob diese die Inhalte des Unterrichts verstanden haben<sup>33</sup>.

Aufgrund der drei Abteilungen steht in der einklassigen Schule beispielsweise im Vergleich mit einer dreiklassigen Volksschule jedoch nur ein Drittel der Zeit für den direkten Unterricht zur Verfügung. Letztere hat somit die Möglichkeit, den Unterricht für die Kinder stärker zu differenzieren. Die Problematik einer zu geringen Zeit für den direkten Unterricht wird als „der größte Mangel der einklassigen Schule“ erlebt, da in „ihr der eigentliche (,mündliche‘) Unterricht so sehr verkümmert ist“ (Heinemann 1908, 15). Als Folge des Zeitmangels wird eine Beschränkung des Lernstoffs beschrieben, denn dieser kann in der einklassigen Schule „nicht mit derselben Sorgfalt, in derselben Breite, in derselben Vielseitigkeit mündlich durchgearbeitet werden, wie in der mehrklassigen Schule“ (Heinemann 1887, 12). Die Beschränkung des didaktischen Handelns auf eine möglichst „knappe Vorführung“ und eine „notdürftige Besprechung“ der Inhalte wird als besonderes Problem begriffen, da keine Zeit für eine Vertiefung der Inhalte und die Einübung im mündlichen Unterricht zur Verfügung steht, weshalb dies zwangsläufig in den indirekten Unterricht verlagert werden muss, der aber nicht von der Lehrkraft betreut werden kann. Vor allem bei anspruchsvolleren Inhalten, wie sie in den Lehrwerken häufig vorhanden sind, wird das Problem deutlich, dass die Kinder sich die Inhalte entweder „rein äußerlich“ aneignen, oder diese nicht richtig verstehen und somit „rat- und tatlos davor stehen“ (ebd., 12f.). Diese Situation kann als Bildungsbegrenzung aufgefasst werden, die durch die didaktische Situation konstituiert wird.

Um die Zeit für den direkten Unterricht zu erhöhen, empfiehlt Kehr in bestimmten Fächern wie Religion, Deutsch oder den Realien, Mittel- und Oberstufe zusammen zu fassen und damit die durch die Dreiteilung der Klasse vorhandenen Schwierigkeiten der Unterrichtsorganisation zu verringern (vgl. 1898, 31). Dabei ergibt sich allerdings die Situation, dass der jeweilige Inhalt beispielsweise für den Schüler der oberen Abteilung zu leicht ist, dass bei ihm „die Kraft nicht immer ganz zur Entfaltung kommt, weil er keinen Fortschritt in der Schwierigkeit merkt“, dahingegen hören die Jüngeren „Dinge, für die sie noch nicht völlig reif sind, so daß sie wohl augenblicklich vor der Schwierigkeit zurückschrecken können“, da die Inhalte noch zu anspruchsvoll sind (Heinemann 1887, 13). Die Nivellierung der Lernanforderungen auf ein mittleres Niveau vermag damit keiner Abteilung gerecht zu werden, weshalb die Differenzierung des direkten Unterrichts in der einklassigen Schule unter ihren Rahmenbedingungen schwer zu bewältigen ist.

33 Dies verdeutlicht Heinemann anschaulich an den Übungsphasen des direkten Unterrichts zum Lesen, Erzählen oder Kopfrechnen, die schwer in den indirekten Unterricht verlagert werden können, denn hier „bedarf es fortwährend des belebenden persönlichen Eingreifens von seiten des Lehrers, sei es durch ein Wort der Anregung, der Warnung, der Aufmunterung, sei es durch unmittelbare Darbietung eines Musters“ (1887, 11). Dies wird insbesondere hinsichtlich der Lerneffektivität betrachtet, denn die Kinder „wissen ja nicht, worauf es ankommt, und wenn sie dann Fehler machen, denen eine fachgemäße Unterweisung hätte vorbeugen können, so ist die auf die Arbeit verwandte Zeit nicht nur verschwendet“, sondern es entsteht für Heinemann ein Problem im Lernprozess, denn es ist „viel schwerer, von dem bereits eingeübten Falschen zum Richtigen zu gelangen, als dieses – sozusagen – an die Stelle eines Nichts zu setzen“ (ebd.). Damit unterscheidet sich Heinemanns Verständnis des Lernprozesses von dem Montessoris, die sich gerade für das ungestörte Arbeiten des Kindes ausspricht, welches Fehler mit Hilfe der Selbstkontrolle eigenständig erkennen soll (vgl. Kap. 3.2.2).

Eine Nivellierung auf ein mittleres Niveau erfolgt jedoch zwangsläufig innerhalb der einzelnen Abteilungen, da diese Kinder von zwei oder drei Jahrgängen enthalten. Damit die Kinder gemeinsam unterrichtet werden können, sieht es Jetter als notwendig an, dass „nicht nur der Unterricht gleichmässig gut sein, sondern auch der Lehrplan nach Art und Mass des Stoffes dem Mittelschlag der Schüler entsprechen“ muss (1906, 58f.). Die Orientierung am Mittelschlag stellt eine konstruierte Niveausetzung dar, wobei jedoch die Leistungsheterogenität der Kinder deutlich wahrgenommen wird: So wird es als eine „ganz natürliche Sache“ angesehen, dass „manche Schüler langsamer auffassen, sich nicht geläufig auszudrücken vermögen, in einzelnen Fächern schwerer begreifen und doch mit der Zeit ganz tüchtige Menschen werden“ (ebd., 58). Für den Umgang mit der heterogenen Leistungsfähigkeit der Kinder wird es als notwendig erachtet, dass der Lehrer

„einzelnen Schülern in diesem oder jenem Fach besondere Aufmerksamkeit und Nachhilfe angedeihen lässt, dass er Gruppen oder Abteilungen macht, die weitere Beschäftigung als die übrigen erhalten, um einen annähernd gleichen Stand in den Kenntnissen und Fertigkeiten zu erreichen“ (ebd., 59).

Erkennbar wird hier eine zielgleiche Differenzierung des Unterrichts für die Kinder einer Abteilung, wie sie mit Klafki und Stöcker (vgl. 1991, 182) erläutert wurde.

Dafür sieht Heinemann gerade die einklassige Volksschule als geeignet an, da sie imstande ist,

„allzu schroff hervortretenden Verschiedenheiten in der Begabung einzelner gerecht zu werden. Sie kann – (selbstverständlich tut sie es nur ausnahmsweise!) – den flotten Rechner eines niedrigeren Jahrganges schwerere Aufgaben mit lösen lassen; sie hat auch für den musikalisch Schlechtbelegten der Oberabteilung noch eine Übung, der er gewachsen ist“ (Heinemann 1908, 20).

Die Beschränkung auf den Ausnahmefall zeigt, dass eine durchgängige Differenzierung der Leistungsanforderungen entsprechend der Lernvoraussetzungen der Kinder in der Volksschule nicht eröffnet werden kann oder soll. Es ist vielmehr das Ziel, die Kinder möglichst gleichmäßig fortschreiten zu lassen, um sie leichter als Abteilung zusammenfassen zu können.

### **Direkter Unterricht mit den Schulanfängern**

Übereinstimmung findet sich in der Didaktik darüber, dass die Lehrkraft sich im direkten Unterricht der Gruppe der Schulanfänger besonders widmen soll. Dies zu realisieren trifft jedoch auf die dargestellten Rahmenbedingungen der wenig gegliederten Volksschulen, wobei speziell hinsichtlich der Schulanfänger eine Verbesserung gefordert wird<sup>34</sup>. Jene bezieht sich vor allem auf die Notwendigkeit eines höheren Zeitanteils von direktem Unterricht für die Schulanfänger im Vergleich mit den anderen Abteilungen, insbesondere für die ersten Wochen des Schuljahrs, in denen der Lehrer viel Unterstützung in Form von Handgriffen und konkreten Hilfen leisten muss (vgl. Peerz 1897, 94ff.; Kehr 1898, 32ff.).

Quasi als Warnung werden die Probleme dargestellt, die aufgrund einer zu geringen Zeit des direkten Unterrichts für die Schulanfänger entstehen können: Viele Lehrkräfte einklassiger Volksschulen „begehen den großen Fehler und beschäftigen sich mit den Kindern der untersten Klasse (den Incipienten) zu wenig. (...) sodann bekommt man besonders dadurch, daß die

34 Jetter (1906) spricht sich dafür aus, dass bei der Schulorganisation der zwei- und dreiklassigen Schulen darauf geachtet werden muss, dass die unterste Klasse nur aus drei bzw. zwei Jahrgängen gebildet wird (vgl. 59f.). Kellner (1874) weist zudem darauf hin, dass die unterste Klasse die geringste Schülerzahl haben sollte, da dort ein „Herantreten an die Einzelnen“ notwendig ist; überfüllte Eingangsklassen werden daher als grundlegendes Übel der Volksschule und als „eine Ueberbürdung des armen Lehrers“ bezeichnet (vgl. 26f.).

Incipienten am Schlusse des ersten Schuljahres in solchen Schulen gewöhnlich im Lesen und Schreiben noch nicht gehörig gefördert sind (...) nicht allein eine schlechte Mittelklasse, sondern überhaupt auch eine schlechte Schule“ (Kehr 1898, 32). Dies erscheint gerade für den Abteilungsunterricht problematisch, da Lesen und Schreiben notwendige Fähigkeiten für die schriftlichen Aufgaben des indirekten Unterrichts sind. Um die Schulanfänger an die schulische Lernumgebung zu gewöhnen, rät Kellner, diese zunächst in den richtigen Umgang mit den Arbeitsmitteln und in die Ordnung und Wege in der Schule einzuführen (vgl. 1874, 4). Diese Priorität erscheint sinnvoll, da die Selbstständigkeit der Kinder in diesen Fragen die Grundlage für den indirekten Unterricht darstellt.

### **Verbindung des direkten und indirekten Unterrichts**

Eine zentrale Funktion des direkten Unterrichts ist es, die Aufgaben des indirekten Unterrichts vorzubereiten. Die indirekte Unterrichtszeit soll nie eine Phase sein, in der die Kinder lediglich beschäftigt sind:

„Diente sie nur dazu, um jene Zeit, die der Lehrer der einen Abtheilung widmet, bei der andern auszufüllen, so sollte man sie sofort abschaffen. (...) Die Kinder ohne Zweck und Ziel in der dumpfen Schulstube sitzen und schreiben zu lassen, wäre ja geradezu barbarisch“ (Peerz 1897, 72).

Zentrale Diskussionspunkte sind daher der Charakter die Stillbeschäftigung und die Selbstbildungsfähigkeit des Kindes. Heinemann (1908, 42) hält es für sinnvoll, insbesondere Aufgaben vorzusehen, „bei denen es sich darum handelt, das soeben Besprochene dem Gedächtnis einzuprägen“, damit der indirekte Unterricht den Kindern als eine notwendige Tätigkeit erscheint. Dies erfordert jedoch, dass es vor jeder Phase eine Einführung von Aufgaben im direkten Unterricht gibt. Kellner betont, dass die Lehrkraft den Schülern diese Aufgaben mit besonderer Aufmerksamkeit nahe bringen und dabei deren Anstrengungsbereitschaft herausfordern muss. Hierzu sollen weniger „rein mechanische Arbeiten“ wie Abschreiben gewählt werden, sondern er empfiehlt daneben Aufgaben vorzusehen, die es ermöglichen „mit Hülfe von Gegebenem das Unbekannte zu finden und demgemäß das Bekannte zu gestalten“ (1874, 57).

Noch weiter gehen die Forderungen von Kehr (1898): Die Aufgaben sollen nicht nur Inhalte des direkten Unterrichts wiederholen, sondern ebenso „den Schüler veranlassen, auf selbstthätige Weise sich Neues anzueignen“ (ebd., 31). Die selbstständige Aneignung neuer Inhalte im indirekten Unterricht wird von Heinemann jedoch eher kritisch gesehen, „weil man sonst Gefahr läuft, daß falsch Verstandenes sich bei den Kindern festsetzt und den folgenden Unterricht erschwert statt ihn zu fördern“ (1908, 43). Neue Lerninhalte sind seiner Ansicht nach ausschließlich von der Lehrkraft im direkten Unterricht zu vermitteln, der indirekte Unterricht soll darauf beschränkt bleiben, dass jene „Vorstellungen ins Bewußtsein zurückgerufen und aufgefrischt werden sollen, die wir zur Apperzeption des Neuen nötig haben“ (ebd.). Diese Haltung ist im Zusammenhang damit zu sehen, dass durch die selbstständige Aneignung eine Schwächung des Lehrervortrags befürchtet wird. Bei der Vorwegnahme von Inhalten des direkten Unterrichts ist deshalb „Vorsicht nötig, weil bei solchen Verfahren dasjenige, was man nachher im Unterrichte bietet, sehr an natürlicher Anziehungskraft verlieren müßte“ (ebd.). In diesem Primat der Vermittlung der Inhalte durch die Lehrkraft wird ein Lernverständnis deutlich, der Lernen eher als einen eher rezeptiven Vorgang versteht.

### **2.3.2 Didaktisches Handeln im indirekten Unterricht**

Bei der Auseinandersetzung der Didaktik mit der Gestaltung des indirekten Unterrichts richtet sich der Blick auf die Stillbeschäftigung und ihre Differenzierung sowie auf die Situation der

Schulanfänger. Für die Phase des indirekten Unterrichts einer Abteilung, in der die Lehrkraft mit dem direkten Unterricht einer anderen Abteilung befasst ist, werden Schüler häufig als Helfer im indirekten Unterricht eingesetzt. Im Fokus der Auseinandersetzung steht hierbei, welche Funktionen die Lehrkraft den Helfern zugestehen kann, welche Aufgaben sie ihnen überträgt und wie sie die Bedingungen des Helferwesens gestalten muss. Diese Aspekte sind bedeutsam für die Frage, inwieweit das Helferwesen als Möglichkeit gesehen wird, den Lehrenden bei der Durchführung des Unterrichts zu unterstützen und die Jahrgangsmischung produktiv zu nutzen.

### Stillbeschäftigung und ihre Differenzierung

Für die Lernfähigkeit der Schüler im indirekten Unterricht finden sich in der Theorie unterschiedliche Begriffe wie zweckmäßige Selbstbeschäftigung (Kellner 1874), stille Selbstbeschäftigung (Kahle 1887, Kehr 1898), Stillbeschäftigung (Heinemann 1908), Stillarbeit (Strobel 1931), autodidaktische Stillarbeit (Kade 1932) oder auch produktive Alleinarbeit (Huber 1953)<sup>35</sup>. Im Folgenden wird entsprechend der Mehrzahl der Didaktiker des Kaiserreichs der Begriff der Stillbeschäftigung verwendet. Inhalte dieser sind vor allem Aufgaben wie schriftliche Arbeiten und stilles Lesen. Aufgrund des hohen Prozentsatzes wenig gegliederter Volksschulen stellt die Stillbeschäftigung ein zentrales Thema in der Didaktik dar (vgl. Peerz 1897, 91).

Grundlage für die Stillbeschäftigung ist für Kellner die Fähigkeit des Kindes sich selbst zu beschäftigen. Dabei orientiert er sich an dem Bild von Kindern, die in ihrer Freizeit stundenlang alleine mit Inhalten ihres Interesses arbeiten können, ähnlich wie dies Montessori für dies für die Polarisierung der Aufmerksamkeit beschreibt (vgl. Kap.3.2.2). Doch warnt er davor, „wenn diese Beschäftigungen in ein stummes Brüten ausarten und Selbstzerstreuung werden“ (1874, 57). Aus der Perspektive der Lehrkraft erfordern die jahrgangs- und leistungsheterogenen Abteilungen ein hohes Maß an Differenzierung der Lernanforderungen. Gerade bei Themen, die im direkten Unterricht teilweise gemeinsam mit allen Abteilungen behandelt werden, steht die Lehrkraft vor der Anforderung „denselben Stoff für schriftliche Aufgaben von verschiedener Schwierigkeit vorzubereiten“ (Heinemann 1908, 44). Erkennen lässt sich hier der Ansatz einer zielungleichen Differenzierung.

Diese Differenzierung der Unterrichtsinhalte bringt nicht nur die Schwierigkeit der Anbindung an den direkten Unterricht mit sich, sondern auch die Organisation in einer Klasse mit 80 und mehr Kindern. Kellner bezeichnet daher denjenigen Lehrer als „Meister“ seiner Schule, der „im Stande ist, alle Kinder angemessen gleichzeitig zu beschäftigen“ (1874, 56). Heinemann (vgl. 1908, 44) betont gleichzeitig, dass die Aufgaben der Stillbeschäftigung ohne die Unterstützung der Lehrkraft zu bewältigen sein müssen. Um dies zu ermöglichen, muss sie darauf achten, dass die Aufgabe „auch vom schwächsten Schüler leicht ausgeführt werden kann“ (Peerz 1897, 74). Die hiermit verbundene Reduzierung der Leistungsanforderung auf ein von allen Kindern zu bewältigendes Niveau kann das Problem mit sich bringen, dass zu leichte Aufgaben von guten Schülern in kürzerer Zeit bearbeitet werden können und dies zu Störungen der Abteilung des direkten Unterrichts führen kann. Daher wird eine Differenzierung der Aufgabenquantität angeraten, mit der alle Kinder für die Zeit des indirekten Unterrichts beschäftigt sind: „Fast jede Aufgabe lässt doch eine Erweiterung zu und zwar eine solche, die das Können der Schüler

<sup>35</sup> In der Tendenz wird der Begriff der Stillbeschäftigung eher zur Zeit des Kaiserreichs verwendet, wohingegen in der Weimarer Zeit der Begriff der Stillarbeit vorherrscht. Darin lässt sich auch der Einfluss des Arbeitsschulgedankens in der Volksschule erkennen (vgl. Heywang 1913). Allerdings lässt sich keine zeitlich Trennlinie ziehen, da auch in jüngerer Zeit der Begriff der Stillbeschäftigung auftaucht (vgl. Kempinsky 1949).

nicht überschreitet und mit der Grundaufgabe im Zusammenhange steht“ (ebd. 75). Hierzu ist ergänzend auf die Bedeutung der Lehrbücher als Mittel zur Stillbeschäftigung in wenig gegliederten Schulen hinzuweisen. Die Allgemeine Verfügung von 1872 unterscheidet hinsichtlich der Ausstattung mit Schulbüchern zwischen den ein- oder zweiklassigen und den mehrklassigen Volksschulen für den Deutsch- und Realienunterricht (vgl. Scheibe 1974, 34ff.)<sup>36</sup>. Hierbei werden den Lehrkräften jahrgangsheterogener Klassen amtlicherseits weniger differenzierte Lernmittel für die Aufgaben der Stillbeschäftigung zur Verfügung gestellt, was aus heutiger Sicht als Benachteiligung dieser zu verstehen ist.

### Indirekter Unterricht mit den Schulanfängern

Folgt die Lehrkraft im ausgehenden 19. Jahrhundert der Ansicht von Peerz (vgl. 1897, 95), dass die Schulanfänger faktisch keine Lernvoraussetzungen für schulische Lerninhalte mitbringen, erscheint insbesondere die Auswahl geeigneter Aufgaben für den indirekten Unterricht dieser Schülergruppe erschwert. Zudem stellt die fehlende direkte Aufmerksamkeit der Lehrkraft für die Schulanfänger eine weitere Schwierigkeit dar: „Die Vorübungen zum Schreiben und die kleinen Zeichnungen, die dem Anschauungsunterrichte folgen, sind ja nicht Stillbeschäftigungen, die etwa keine ständige Controle erforderten; der Lehrer muss von Bank zu Bank wandern, hier ein Täfelchen stellen, dort die Haltung eines Schülers corrigieren, (...) immer also zugegen sein“ (ebd., 1897, 95). Peerz fordert daher, dass die Schulanfänger in den ersten zwei Monaten im Abteilungsunterricht mit keinem anderen Schuljahr vereinigt werden sollen. Wenn dies dann später geschieht, soll darauf geachtet werden, dass „der Unterabtheilung der größere Theil vom directen Unterrichte zugesprochen wird“, damit der indirekte Unterricht, d.h. die Stillbeschäftigung der Schulanfänger nicht zu viel Zeit umfasst (ebd. 96). Jedoch ist diese Forderung in der Realität der einklassigen Volksschule kaum und in der zwei- und dreiklassigen Schule schwerlich zu verwirklichen<sup>37</sup>. Im Vergleich hierzu reduziert Kehr (1898, 32) die Forderungen und empfiehlt, dass die Lehrkraft „anfangs die kleinsten Kinder lieber wöchentlich einige Stunden von den übrigen Schülern getrennt unterrichtet und sie zunächst wenigstens so weit zu fördern sucht, daß sie sich in den gesamten Schulorganismus einfügen lassen“, damit sie während des indirekten Unterrichts in gewissem Rahmen bereits selbstständig arbeiten können. Unterstützung hierbei kann der Einsatz von Helfern bieten.

### Grundzüge des Helferwesens

Das Helferwesen stellt eine Möglichkeit dar, die Jahrgangsmischung produktiv für das Lernen der Kinder zu nutzen, indem vornehmlich Schüler aus den oberen Jahrgängen als Helfer für die mittleren und unteren Jahrgänge eingesetzt werden. Dies wird pädagogisch gerechtfertigt aufgrund einer „bekannte(n), aber höchst erfreuliche(n) Wahrnehmung, daß ältere Kinder gerne den jüngeren helfen und sie unterweisen“ (Kellner 1874, 116).

Die Entscheidung der Lehrkraft, welche Schüler sie als Helfer auswählt, soll sie in Abstimmung mit dem Abteilungsunterricht treffen. Nach Heinemann kann die Lehrkraft entweder eine

36 Für die einklassige Schule stellt im Deutschunterricht eine Lesebibel sowie ein Schullesebuch eine minimale Ausstattung dar. „Beim Unterrichte in den Realien ist das Lesebuch zur Belebung, Ergänzung und Wiederholung des Lehrstoffes, welchen der Lehrer nach sorgfältiger Darstellung anschaulich und frei darzustellen hat, zu benützen“ (Scheibe 1974, 40). In den mehrklassigen Volksschulen hingegen ist neben der Anschaffung von Lehrwerken und eines Handatlas für den Realienunterricht auch der Gebrauch „eines stufenweise fortschreitenden mehrbändigen Lesebuches“ erlaubt (vgl. ebd. 34).

37 Zum Ende des Schuljahres hingegen soll der achte Jahrgang mehr Zeit für den direkten Unterricht erhalten, da dieser nun „ins Leben tritt“ und es die Aufgabe der Schule in den letzten Wochen sei, „ihn für den Kampf ums Dasein zu rüsten“, womit ein gewisser Ausgleich geschaffen werden soll (Peerz 1897, 96).



Abteilung bzw. einen Jahrgang oder einzelne Schüler mit Helferaufgaben betrauen, wobei die erstgenannte Möglichkeit von ihm als der „beste ‚Helferdienst‘“ bezeichnet wird (1908, 39). Dies geschieht beispielsweise wenn jeder Schüler der Oberstufe Helfer für einen Schüler der Unterstufe ist, während die Lehrkraft der Mittelstufe direkten Unterricht erteilt. Die Vorteile dieser Möglichkeit sieht er zum einen darin, dass eine ganze Abteilung beschäftigt wird und die Lehrkraft für diese Gruppe keine andere Aufgabe für den indirekten Unterricht stellen muss. Zum anderen hat die gleichmäßige Verteilung der Helferaufgaben auf eine Abteilung bzw. einen Jahrgang zur Folge, dass nach dem Helferdienst der Unterricht für diese Abteilung gleichmäßig fortschreiten kann, da die Helferaufgaben keine fehlende Arbeitszeit für einzelne Kinder dieser Abteilung zur Folge hat. Daneben werden bestimmte Helferaufgaben für das Lernen älterer Schüler als durchaus förderlich angesehen: Sieht „die Oberklasse schriftliche Arbeiten der Mittelklasse z.B. auf Rechtschreibfehler durch, so lernt sie selbst dabei sehr viel“ (ebd.).

Eine andere Form, bei der die Lehrkraft einen einzelnen Schüler mit Helferaufgaben für eine jüngere Abteilung beauftragt, lässt sich unter der Bedingung realisieren, dass dieser aus einer Abteilung gewählt wird, die zu diesem Zeitpunkt selbst mit einer Stillbeschäftigung befasst ist, damit er keinen direkten Unterricht versäumt. Hierbei sieht Heinemann das Problem, dass dem Helfer in diesem Falle Zeit für seine eigene Arbeit fehlt (vgl. ebd.). Darum hat die Lehrkraft darauf zu achten, dass nicht immer derselbe Schüler für Helferdienste eingesetzt wird<sup>38</sup>. Insgesamt wird an diesen Überlegungen deutlich, dass das Helferwesen insbesondere mit Sicht auf die Vereinbarkeit des direkten und indirekten Unterrichts für die Helfer geplant wird.

### Die Unterstützung der Lehrkraft durch Helfer

Inwieweit das Helferwesen als Unterstützung des didaktischen Handelns der Lehrkraft zu sehen ist, lässt sich unter anderem daran ermesen, welche Art von Aufgaben für die Helfer diskutiert werden. Die Übertragung einer lehrenden Tätigkeit im Sinne eines direkten Unterrichts durch Helfer ist als so genannter ‚wechselseitiger Unterricht‘ in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts als Methode von Bell und Lancaster entwickelt worden. Hierbei vertreten einzelne Schüler als Tutoren die Stelle der fehlenden Lehrkraft bei ihren Mitschülern, womit in England im Elementarunterricht bedeutende Erfolge erzielt wurden (vgl. Petersilie 1897, 66f.).

Das 3. Stiehlsche Regulativ definiert das System des wechselseitigen Unterrichts hingegen als unzulässig, wobei kein Grund für dieses Verbot genannt wird (vgl. Scheibe 1974, 31)<sup>39</sup>. In der Allgemeinen Verfügung von 1872 finden sich hingegen keinerlei Verbote bezüglich des Helferwesens.

Innerhalb der didaktischen Literatur wird die Frage unterschiedlich diskutiert. Die einzelnen Didaktiker grenzen die möglichen Tätigkeiten der Helfer nach der Art der Aufgaben ein. Diese soll der Lehrer nach Ansicht Kellners beschränken, denn es ist „nothwendig, daß er stets selbst der Lehrer bleibt und die Hülfe durch ältere Kinder nur auf ein Zweifaches beschränkt,

38 Gleichzeitig wird empfohlen, keinen ständigen Wechsel der Helfer vorzunehmen, weil sich sonst „kein persönliches Band zwischen Helfer und Schülern knüpft und die Übung der wünschenswerten Gleichmäßigkeit entbehrt“ (ebd.). Die Betonung der Beziehung zwischen Helfer und der ihm zugeordneten Schüler sowie einer positiven „Routine“ bei den Übungen zeigt an, dass eine möglichst hohe Qualität der Hilfen erreicht werden sollte.

39 Ein Grund hierfür ist darin zu sehen, dass der wechselseitige Unterricht die Stellung des Lehrers eingeschränkt hätte, der Unterricht aber immer unter dessen „leitenden[der] Autorität“ zu stehen hatte (vgl. Scheibe 1974, 31). Einzelne Lehrkräfte hielten sich aber nicht an dieses Verbot, wie es Paulsens Bericht um 1850 zeigt. So wurde täglich ein „Obergehülfe“ ernannt, der „die Aufsicht über die Unterklasse zu führen“ hatte und nachhelfen sollte, „wo die ‚Untergehülfe‘ nicht weiterkamen; es war wohl etwas vom System Bell-Lancasters in das Seminar, auf dem der Lehrer seine Bildung empfangen hatte, durchgesickert“ (Paulsen in Scheibe 1974, 21).

nämlich auf die ‚Uebung‘ und die ‚Korrektur‘. Geht er weiter, so ist’s vom Uebel“ (1874, 116). Kehr grenzt die Aufgaben der Helfer weiter ein und nennt nur ordnende und beaufsichtigende Tätigkeiten sowie Aufgaben wie Tafelanschriften, durch die die Schüler der Oberstufe die Lehrkraft bei der Unterrichtsdurchführung unterstützen (vgl. 1898, 32). Diese Beschränkung wird mit den Erfahrungen der Praxis begründet, dass man keine zu hohen Erwartungen in die Fähigkeiten der Helfer setzen kann. Außerdem „darf die Sache nicht so sein, daß man durch sie den Lehrer zu ersetzen sucht“ (ebd.).

Heinemann hingegen befürwortet den Einsatz von Helfern im indirekten Unterricht zur Durchführung von mündlichen Lektionen für eine andere Abteilung (vgl. 1908, 39). Allerdings muss die Helferaufgabe durch die Lehrkraft vorbereitet sein, um die Qualität der Lehrtätigkeiten der Schüler zu erhöhen, d.h. sie wird „soviel als möglich durch eine Tabelle, einen Übungs-zettel, ein Aufgabenbuch zu bestimmen sein“ (ebd., 40). Um aber den Lernerfolg hierbei nicht zu gefährden, soll die Lehrkraft die Tätigkeit des Helfers aufmerksam verfolgen, „damit nicht der Helfer den Zweck der Übung vereitelt, indem er seinen kleinen Mitschülern, in guter Absicht, zur Unzeit hilft“ (ebd.). Dementsprechend gestaltete Helfertätigkeiten müssen somit von der Lehrkraft begleitet und betreut werden. Gleichzeitig stellt sich die Frage nach den Kompetenzen der Helfer, die in der Theorie kaum thematisiert wird, die für die Frage nach der tatsächlichen Unterstützung jedoch relevant erscheint.

Allerdings kann der direkte Unterricht durch einen Helfer als mögliche Störung sowohl für eine andere Abteilung in ihrer Stillbeschäftigung als auch für den direkten Unterricht der Lehrkraft wahrgenommen werden, was bei Heinemann zum Abwägen dieser Form des Helferwesens führt: „Die Störung der Ruhe und der Aufmerksamkeit, wie sie redende Helfer verursachen, bleibt zwar ein Übel; aber es ist das kleinere im Vergleich zu der unverhältnismäßigen Ausdehnung der stillen Beschäftigung, zu der das entgegengesetzte Verfahren zwingt“ (ebd., 39). Die Wahl des kleineren Übels zeigt, dass sich die Lehrkraft durch die Parallelität der Aktivitäten in einem Raum immer mit möglichen Störungsquellen auseinanderzusetzen muss.

### 2.3.3 Didaktisches Handeln mit ‚schwachbegabten‘ Kindern

Für das didaktische Handeln der Lehrkraft mit ‚schwachbegabten‘ Kindern in jahrgangsheterogenen Klassen sollen zwei Aspekte betrachtet werden. Zum einen geht es darum, wie eine Kategorisierung von Kindern als ‚schwachbegabte‘ Schülerinnen oder Schüler am Kriterium des Lernerfolgs vorgenommen wird, der an einer durchschnittlichen Leistungsnorm eines Jahrgangs gemessen wird. Zum anderen geht es um die Zusammenhänge schulsystemischer und didaktischer Fragen für den Unterricht und um die Möglichkeiten der Lehrkraft, im Abteilungsunterricht Lernanforderungen zu differenzieren.

#### Zur Kategorisierung ‚schwachbegabter‘ Kinder in der Volksschuldidaktik

In der didaktischen Literatur finden sich Überlegungen zur Unterrichtssituation von Kindern, die von der erklärten Leistungsnorm unterdurchschnittlich abweichen. Diese Kinder werden als ‚minder-‘ oder ‚schwachbegabt‘ kategorisiert, ohne dass diese Begrifflichkeit von den Volksschuldidaktikern näher bestimmt wird, weshalb für die Schulpraxis eine eher erfahrungsbezogene Verwendung anzunehmen ist (vgl. Peerz 1897, Jetter 1906, Heinemann 1908). Gleichzeitig fällt auf, dass die Terminologie des ‚schwachbegabten Kindes‘ in der didaktischen Literatur des Kaiserreiches durchgängig Verwendung findet.

Welche Kinder als ‚schwachbegabt‘ gelten, wird vor allem von Seiten der Hilfsschule und ihrer Vertreter definiert. Die Position Kielhorns, den fehlenden Schulerfolg der Kinder nach „zweijährigem Besuche der Volksschule“ (zit. n. Klink 1966, 68) als Kriterium für eine Kategorisierung der ‚schwachbegabten‘ Kinder zu verwenden, führt zu einer fatalen Problematik für die betroffenen Kinder und für die Entwicklung des Schulwesens: Es werden die Leistungen der Kinder eines Jahrgangs als Vergleich herangezogen und damit anhand des Jahrgangs die Leistungsanforderungen normiert. Diese Position mündet gegen Ende des Kaiserreichs in die Konstruktion des Begriffs der ‚Schwachbegabung‘ bei Fuchs (1912)<sup>40</sup>, welcher für die Entwicklung der Volksschule und des sich absplittenden Hilfsschulwesens folgenreich ist.

Bezogen auf den fehlenden Schulerfolg betonen einzelne Didaktiker, dass die Lernentwicklung nicht zwangsläufig parallel mit dem zunehmenden Alter verläuft (vgl. Jetter 1906, 58; Heinemann 1908, 19). Es werden aber verschiedene Konsequenzen hierauf gefordert. Jetter deutet die Situation des langsamer lernenden Kindes als ein Problem für das Schulsystem, die er jedoch dem Kind anlastet:

„Allein im Punkte der Befähigung wie auch in dem der fortschreitenden Entwicklung bereitet die Natur dem Alterssystem [dem Jahrgangsklassensystem, M.P.] bedeutende Hemmnisse. Zunächst gibt es immer solche Schüler, die schwachbegabt sind und dann schon im ersten Schuljahr nicht mitkommen. Sie werden gewöhnlich noch einmal zurückgenommen und machen das erste Schuljahr zweimal mit“ (Jetter 1906, 57).

Bei einer Analyse dieser Perspektive wird deutlich, dass „die Natur“ in Form der kindlichen Entwicklung als Hemmnis für das Schulsystem aufgefasst wird. Dass die Jahrgangsgliederung und eine von Jetter geforderte Orientierung des Unterrichts am „Mittelschlag der Schüler“ (ebd., 59) ein Hemmnis für die Lernentwicklung des Kindes darstellt, wird nicht begriffen. Aufgrund dieser Perspektive werden nicht das Schulsystem und dessen Rahmenbedingungen als zu verändernde Ursachen gesehen, sondern es werden einzelne Kinder als ‚schwachbegabt‘ bezeichnet, eine Kategorisierung, die für die betroffenen Kinder zu einer späteren Selektion in die Hilfsschule führen kann. Das sich in den Städten zunehmend durchsetzende Jahrgangsklassensystem begünstigt aufgrund der Verringerung der Alters- und Leistungsheterogenität in einer Klasse diese Haltung.

Dass eine solche Kategorisierung sich im Laufe der Entwicklung eines Kindes als vollkommen falsch herausstellen kann oder auch hochwirksam im Sinne einer sich selbsterfüllenden Prophezeiung ist, wird in Kellners Kritik an der Subjektivität des Lehrerurteils deutlich:

40 Fuchs (vgl. 1912, 31f.) unterscheidet die Kinder mit Hilfe von vier Kategorien, die hervorragend Begabten, die Begabten, die mittelmäßig Begabten und die Schwachbegabten. Alle Kategorien zählen zu den „Normalen“, die die Volksschule besuchen. Allerdings lässt sich die begriffliche Nähe der Schwachbegabten zur Gruppe der „Schwachsinnigen“ erkennen, die neben den „Blödsinnigen“ und den „Geistesgestörten“ zu den „Anormalen“ zählen und nach Fuchs eines Unterrichts in der Hilfsschule bedürfen. Die Entscheidung, welcher Kategorie ein Kind angehört, verdeutlicht die Position Kielhorns, der statt des Begriffs der schwachbegabten den der schwachbefähigten Kinder verwendet: „Schwachbefähigte Kinder, d.h. Kinder, welche die Spuren des Schwachsinn in solchem Grade in sich tragen, dass ihnen nach mindestens zweijährigem Besuche der Volksschule ein Fortschreiten mit geistig gesunden Kindern nicht möglich ist, müssen besonderen Schulen (Hilfsschulen, Hilfsklassen) überwiesen werden“ (Kielhorn 1887 zit. n. Klink 1966, 68). Für das als schwachbegabt definierte Kind, das die Volksschule besucht, besteht die Gefahr, aufgrund seines Lernerfolgs als schwachsinnig kategorisiert zu werden. Daneben bleiben beim Kriterium des Schulerfolgs mittelfristige physische Erkrankungen, die zu einer verzögerten Entwicklung führen können, ebenso wie soziale Missstände und nicht ausreichend erteilter Unterricht als Gründe für ein Zurückbleiben unberücksichtigt, worauf Jetter hinweist (vgl. 1906, 58).



„Wie manches Kind ist schon von seinen Eltern und Lehrern verkannt worden! Wie mancher vermeinte Dummkopf hat später die Welt erleuchtet (...). Wie manches Kind mag aber auch, weil es verkannt und nach vorgefaßten Meinungen behandelt wurde, wirklich das geworden sein, was es in der thörichten Einbildung seiner Erzieher einmal war und durchaus sein sollte“ (1874, 46f.).

Er erkennt, dass das negative Urteil sich auf die Motivation der Lehrkraft auswirken kann, das Lernen des Kindes zu unterstützen, und die Kategorisierung ‚schwachbegabt‘ eine tatsächliche Benachteiligung im Unterricht nach sich ziehen kann.

### **‚Schwachbegabte‘ Kinder in der jahrgangsheterogen gegliederten Volksschule**

Eine Ursache für die Kategorisierung von Kindern als ‚Schwachbegabte‘ stellt die fehlende Passung zwischen den Lernvoraussetzungen der Kinder und den Lernanforderungen des Unterrichts dar. Dabei muss die Kategorisierung als eine Verschiebung der Problematik erkannt werden, die einseitig dem Kind die Verantwortung für die Situation zuschreibt. Die Ursachen hierfür sind in den mangelnden Kenntnissen und Fähigkeiten zur Unterrichtsdifferenzierung und in den mangelhaften Ressourcen des Schulwesens zu sehen, die eine solche kaum ermöglichen (vgl. Kap. 2.2). Die zu hohen Schülerzahlen und eine zu hohe Zahl an gemeinsam unterrichteten Jahrgängen tragen dazu bei, dass die Didaktik eine Orientierung des Unterrichts vor allem am Mittelschlag der Schüler vorschlägt. Gleichzeitig ist Ende des 19. Jahrhunderts die Ausbildung des Jahrgangsklassensystems in den Städten zu beachten, welches die Schülerleistungen stark anhand des Jahrgangs normiert und damit auch auf die jahrgangsheterogen gegliederte Volksschule wirkt. Diese Situation begünstigt es, dass die Abweichung der Schülerleistung von einer Durchschnittsnorm mit einer entsprechenden Kategorisierung beantwortet wird.

Witte (1901) betont, dass die Situation leistungsschwächerer Schüler in der Volksschule zunächst eine Frage der Ressourcen einer Schule ist. Er fordert daher, diese entsprechend zu verbessern: „Wo etwa in zu zahlreich besetzten Schulen mehrere oder gar viele solcher Kinder sind, ist schleunigst die Überfüllung zu beseitigen (...)“ (1901, 14). Seine Forderung geht dahin, Volksschulklassen „mit nicht mehr als 30 Schülern“ einzurichten, in denen bis zu einem Drittel ‚schwachbegabte‘ Kinder gemeinsam mit Kindern anderer Begabungen unterrichtet werden, wobei die „Vorteile des gemeinsamen Unterrichts um so größer sind, je zahlreicher eine Klasse an begabten Schülern ist“, womit er die leistungsheterogene Gruppe als integrationsfähig für ‚schwachbegabte‘ Kinder ansieht (ebd. 15). In seiner Anmerkung, dass die besonderen schulorganisatorischen Rahmenbedingungen nur in Verbindung mit entsprechenden didaktischen Kompetenzen der Lehrkraft wirksam werden können, verdeutlicht er den Zusammenhang von schulsystemischen und didaktischen Fragen: „Diese Klassen müssen dann überdies einen besonders tüchtigen Lehrer haben“, der sich „durch das Geschick, auch beim Gesamtunterricht und durch ihn zu individualisieren“, auszeichnet (ebd. 24).

Bezüglich der Frage, ob ‚schwachbegabte‘ Kinder in jahrgangsheterogenen Klassen unterrichtet werden können, finden sich zwei gegensätzliche Positionen. Die eine ist vor allem durch Peerz vertreten, der die betroffenen Kinder in übler Weise karikiert<sup>41</sup>. Er befürwortet eine Selektion dieser aus den jahrgangsheterogenen Volksschulklassen, da man von der Lehrkraft, die mit dem Abteilungsunterricht ohnehin belastet ist, den Unterricht für diese Kinder nicht mehr verlangen könne: „Denn wer wird dem, der ja ohnedies seine ganze Kraft einsetzen muss, um vollsin-nige Kinder zum vorgesteckten Ziele zu bringen, zumuthen können, dass er da noch mit einer

41 „Die da stumpfsinnig vor sich hinbrüten, die Augen rollen, alle möglichen Grimassen schneiden, jetzt ihren Nachbarn kneifen, bei der Zurechweisung des Lehrers dann in blödes Lachen ausbrechen, sind die Plagegeister in der Schule, dem Unterrichte von größtem Schaden“ (Peerz 1897, 123).

zweiten Art von Kindern zu rechnen habe“ (1897, 123). Er empfiehlt daher, „die Schule von Cretins zu befreien“ (ebd.).

Heinemann (1908) hingegen sieht besondere Vorteile des Unterrichts ‚schwachbegabter‘ Kinder in jahrgangsheterogenen gegenüber jahrgangshomogenen Klassen. Aufgrund ihrer Struktur bietet erstere die Möglichkeit, dass dort die Entwicklung der verschieden begabten Kinder über einen langen Zeitraum verfolgt werden kann. Der Lehrer sieht

„daß ein Kind langsam, aber stetig, das andere rascher, aber weniger sicher fortschreitet, eins in den ersten Jahren, ein anderes in den letzten geistig kräftiger wächst. Indem er nun diese individuell so verschiedene Art der Entwicklung mehr mit in Rechnung zieht, bewahrt er sich besser vor Enttäuschungen. Er lässt sich nicht so leicht bestechen durch das, was augenblicklich auf irgendeiner Altersstufe als ‚Anlage‘ sich merklich macht, gibt den ‚Schwachen‘ nicht vorschnell auf, setzt aber auch auf den ‚Begabten‘ nicht zu kühne Hoffnungen“ (ebd., 19).

Die Notwendigkeit einer lang andauernden Kenntnis muss hingegen begleitet sein durch ein stetes Bemühen um alle Kinder, um deren Entwicklung wahrzunehmen. Hierbei wird in der einklassigen Volksschule auch das erworbene Vertrauen des Kindes zur Lehrkraft als förderlich für deren Lernentwicklung angesehen.

Auch Jetter sieht in der jahrgangsheterogen gegliederten Volksschule bezüglich der Situation leistungsschwächerer Kinder Vorteile. Speziell bei jüngeren Kindern, auch solchen, die einen Jahrgang wiederholt haben

„mögen die Abstände im Wissen und Können noch eher eingeholt werden können als bei älteren. In kleineren Schulkomplexen kann diesen Schülern eine besondere Nachhilfe zuteil werden und vollends, wo eine Klasse mehrere Jahrgänge umfasst, ist der Ausgleich leicht möglich“ (1906, 58).

Wie genau diese Nachhilfe im Rahmen der Jahrgangsmischung didaktisch gestaltet werden kann, wird nicht konkret beschrieben, sie ergibt sich für ihn allein aus der Abteilungsbildung:

„Durch die Verbindung zweier Jahrgänge im Unterricht bildet immer der eine von selbst eine Wiederholungsklasse“ (ebd., 59).

Dass hiermit kein individuelles Eingehen auf die Lernentwicklung der ‚schwachbegabten‘ Kinder gegeben ist, kann in der Volksschuldidaktik, die sich in der Praxis mit denkbar schwierigen Rahmenbedingungen konfrontiert sieht, nicht verwundern. Dass es jedoch auch Ausnahmen in der didaktischen Diskussion gibt, lässt sich anhand der Position von Witte zur Differenzierung darstellen.

### **Differenzierung des Unterrichts im Hinblick auf ‚schwachbegabte‘ Kinder**

Die Frage nach einer Differenzierung des Unterrichts ist mit der Frage verbunden, inwieweit die Lehrkraft unterschiedliche Fähigkeiten der Kinder wahrnimmt und darauf einzugehen weiß. Witte benennt verschiedene didaktische Handlungsweisen, wie der Lehrer im direkten, mündlichen Unterricht die Lernanforderungen für die unterschiedlichen Lernstände der Kinder gerade für so genannte ‚schwachbegabte‘ Kinder individualisieren kann. So gelinge ihm dies in ganz vorzüglicher Weise,

„wenn er eifrig und umsichtig wiederholt, auch dem Schwachen keine Ruhe lässt, ihn bei diesen Wiederholungen und bei den leichteren Aufgaben oft, ja regelmässiger als die begabteren Kinder heranzieht, wenn er andererseits zu den Antworten jenem mehr Zeit lässt, den Erfolg der Anstrengung desselben anerkennt“ (1901, 13).

Deutlich wird die Aufforderung an die Lehrkraft, dass sie sich intensiv sowie mit allen ihr zur Verfügung stehenden Mitteln gerade um lernschwächere Kinder bemühen muss. Wittes Überlegungen zielen darauf ab, dass lernschwache Kinder nicht grundlegend anderer, sondern nur einer intensiveren Anwendung bekannter didaktischer Mittel bedürfen. Damit steht er im Gegensatz zu den Befürwortern der Hilfsschule, die der Situation von ‚schwachbegabten‘ Kindern nicht mit didaktischen Mitteln in der Volksschule, sondern mit einer Selektion in die Hilfsschule begegnen wollen (vgl. Bericht über den 1. Verbandstag 1898 zit. n. Kottmann 2006, 22).

Auch Kern betont die notwendige didaktische Kompetenz der Lehrkraft, Lernanforderungen für einzelne Kinder zu individualisieren, gleichzeitig aber das Lernen in der Gruppe zu ermöglichen:

„Es ist eine besondere Kunst des Lehrers in der Schule, die Gesamtheit zu beschäftigen, auch dann, wenn er scheinbar nur mit einem verkehrt. Die Theorie wird genug gethan haben, wenn sie dies Ziel mit aller Schärfe aufstellt; der Weg, auf dem es zu erreichen ist, wird nur in der Praxis gefunden werden können und je nach der Individualität des Lehrers und nach den in der Klasse vorhandenen Schüler-Individualitäten verschieden sein“ (1887, 233).

Diese Haltung, die Aufgabe der Theorie auf die Zielformulierung zu beschränken, berücksichtigt einerseits die zu Beginn von Kapitel 2.3 geäußerte Kritik Kellners, dass die Versuche der Theorie, didaktisches Handeln rezeptartig darzustellen, problematisch seien. Durch die genannte Selbstbeschränkung bleibt die Theorie jedoch eine genauere Erforschung der notwendigen didaktischen Kompetenzen für den Umgang mit der Individualität der Kinder in der Volksschule schuldig, was eine grundlegende Problematik für die Ausbildung und für das didaktische Handeln der Lehrkräfte darstellt. Durch die Verschiebung der Verantwortlichkeit für diese Frage auf die Praxis entsteht eine entscheidende Lücke in der Didaktik. Diese tritt genau an der Stelle auf, an der durch die Differenzierung der Lernanforderungen komplexe und damit schwierig zu gestaltende Unterrichtssituationen entstehen. Dadurch besteht die Gefahr, dass eine Differenzierung des Unterrichts aufgrund fehlender didaktischer Kompetenzen unterbleibt. Obwohl der Ausbau des Hilfsschulwesens nicht auf diesen Mangel in der Theorie zurückzuführen ist, so fehlen durch die beschriebene Lücke Möglichkeiten einer weiteren Qualifizierung der Volksschullehrkräfte in diesem Punkt.

#### **2.3.4 Chancen und Schwierigkeiten des jahrgangsübergreifenden Unterrichts**

Bei der Beurteilung der Chancen und Schwierigkeiten des jahrgangsübergreifenden Unterrichts stellt der Unterricht in den Jahrgangsklassen häufig eine Vergleichsfolie dar. Während die Chancen für die Kinder und die Lehrkräfte miteinander integriert dargestellt werden, gliedern sich die Schwierigkeiten in zwei Aspekte: Der Zeitmangel der Lehrkraft und die Störungen aufgrund des zeitgleichen Unterrichts in verschiedenen Abteilungen.

##### **Chancen für die Kinder und die Lehrkraft**

Im Hinblick auf ausgewählte Aspekte wird die jahrgangsheterogene Klasse von den Didaktikern als Chance und damit als Gewinn für die Lernenden gewertet. Kahle (1887, 276) konstatiert, dass es für die Erziehung von großer Bedeutung ist, ob eine jahrgangshomogene oder eine jahrgangsheterogene Klassenbildung vorgenommen wird, wobei er letzterer in diesem Punkt den Vorzug gibt: „Denn das Zusammenleben der Schüler in Klassen und Abteilungen, das Zusammensein und Zusammenarbeiten größerer Kinder mit kleineren, fähigerer mit unfähigeren, ist für deren Erziehung von großer Bedeutung“ (ebd., 278). Die Verschiedenheit der Kinder in

ihrem Alter sieht er als Vorteil der jahrgangsheterogenen Klasse, weil dadurch die angenommene positive Vorbildfunktion älterer Kinder für jüngere genutzt werden kann. Aus der Sicht Heinemanns besitzt die Lehrkraft

„in den oberen Jahrgängen einen verhältnismäßig sehr bedeutenden Stamm, und es ist für die Neueintretenden viel leichter, sich diesem einzufügen, als wenn sie ohne Vorbild und Halt, für sich allein, eine Arbeitsgemeinschaft werden müssten. Schon in den rein äußeren Dingen der Ordnung usw. hat jede Abteilung an der über ihr stehenden ihr natürliches Vorbild“ (1908, 19).

Diese Situation wird für das Handeln der Lehrkraft durchgängig als hilfreich angesehen, da die jeweils jüngeren Kinder in eine bestehende Gruppe und die Unterrichtsstrukturen hineinwachsen und die Lehrkraft bei der Steuerung dieses Prozesses von den älteren Kindern unterstützt werden kann. Gleichzeitig wird die erzieherische Funktion der jahrgangsheterogenen Klasse hervorgehoben. Die größere Verschiedenheit von Leistungsfähigkeit und Alter begünstigt, dass die Kinder nicht miteinander in Konkurrenz treten müssen, sondern „daß der Starke dem Schwachen zur Seite stehe“ (Kahle 1887, 278).

Die Jahrgangsheterogenität bietet auch für das fachliche Lernen der Kinder Vorteile. So betont Heinemann, dass sich durch die Jahrgangsmischung eine Transparenz der verschiedenen Lerninhalte ergibt, jüngere Kinder sehen, woran ältere arbeiten. Die Inhalte in den Abteilungen „stellen Sprossen einer Leiter dar, die namentlich auch den Befähigteren der mittleren und unteren Jahrgänge Veranlassung und Gelegenheit zum Aufwärtsschauen und Vorwärtstreben bietet“ (Heinemann 1908, 20). Zudem sieht er die Lehrkraft durch die Fähigkeiten der älteren Kinder unterstützt. So ist es beispielsweise als Vorteil für die Unterstufe zu werten, „wenn Sie die Mittel- und Oberabteilung singen oder im Chor lesen hört! Wie ganz anders wirkt das, als wenn nur der Lehrer vorsingt oder vorliest“ (ebd.). Der Vorteil wird ebenso im umgekehrten Altersverhältnis gesehen, denn „die Großen lernen auch mit und von den Kleinen (...). Sie wiederholen zunächst, wo jene lernen. Sie wiederholen da bisweilen Dinge, die ein Oberklassenlehrer in einer mehrklassigen Schule zu wiederholen unterlassen würde“ (ebd.). Für die Lehrkraft der jahrgangsheterogenen Klasse lässt sich hier die Gelegenheit erkennen, das Lernen der Kinder weniger einseitig linear als vielmehr spiralförmig wiederholend und aufbauend zu gestalten. Der dargestellte Gewinn ergibt sich in besonderem Maße, wenn die Lehrkraft es versteht, dass die Kinder „einen Stoff gemeinsam bearbeiten“ (ebd.), was als Ansatz für einen tatsächlich jahrgangsübergreifenden Unterricht verstanden werden kann.

Einzelne Volksschuldidaktiker erkennen somit die in der Jahrgangsheterogenität liegenden Chancen für Erziehung und Unterricht. Diese unterscheiden sich vom Grundsatz her wenig von bestimmten Vorteilen, die Montessori oder Petersen benennen. Aufgrund des recht starren Konzepts des Abteilungsunterrichts erscheint beispielsweise eine alternative Nutzung des intensiv diskutierten Helferwesens kaum möglich. Dass die beschriebenen Chancen nicht für andere Gestaltungskonzepte jahrgangsübergreifenden Unterrichts genutzt werden können, hängt meines Erachtens von zweierlei ab. Zum einen fehlt die notwendige Kompetenzstärkung der Lehrkraft, die bei Montessori und Petersen einen sehr hohen Stellenwert besitzt, die aber eine theoretisch umfassend fundierte Grundlegung benötigt. Zum anderen scheitert eine stärkere Nutzung der beschriebenen Chancen am starren System des Abteilungsunterrichts, welches in Abhängigkeit der mangelhaften schulischen Rahmenbedingungen und des Schulsystems als Ganzes zu sehen ist, wobei die Zahl der miteinander unterrichteten Jahrgänge, die Schüler-Lehrerrelation sowie die Ausstattung der Klasse als entscheidende Faktoren gelten.

### Die Schwierigkeit des Zeitmangels

Wie beschrieben stellt die Bildung von Abteilungen den Versuch dar, insbesondere für den direkten Unterricht eine Verringerung der Jahrgangs- und Leistungsheterogenität der einklassigen Volksschule zu erzeugen und damit die Lernanforderungen mit den Lernniveaus der Kinder in eine bessere Passung zu bringen. Das Abteilungswesen bedeutet jedoch für die Lehrkraft, dass sie ihr direktes didaktisches Handeln in der vorhandenen Zeit unter den verschiedenen Abteilungen aufteilen muss, was von Heinemann als eine Zersplitterung der „Kraft und Zeit des Lehrers“ beschrieben wird (vgl. 1908, 23). Will die Lehrkraft diese vermeiden, „so kann das wieder nur geschehen, wenn man der Individualität der Altersstufen nicht die volle Berücksichtigung zuteil werden lässt“ (Heinemann 1887, 12).

Diese Problematik ergibt sich insbesondere für den direkten Unterricht, in dem, wie von Witte beschrieben, individualisiert unterrichtet werden kann. Hierfür ist jedoch die Begrenzung der Unterrichtszeit problematisch. Möchte sich der Lehrer einer Schülergruppe intensiver zuwenden, gerät er aus dem Zeitplan für die verschiedenen Abteilungen, der mündliche Unterricht mit einer anderen Abteilung kommt zu kurz. Hält er sich hingegen an den Zeitplan, gerät er in die Problematik eines zuweilen inhaltlich un abgeschlossenen Unterrichts, „ohne sich darüber Rechenschaft zu geben, ob er der ersten Abtheilung etwas Ganzes, Abgerundetes geboten hat“ (Peerz 1897, 99). Zudem kann die Lehrkraft einen ständigen und gelungenen Abteilungswechsel speziell in der einklassigen Volksschule nur bewältigen, wenn sie sich eine zeitweise ungleiche Behandlung der Abteilungen erlaubt, die sie an anderer Stelle wieder ausgleicht. Dies erscheint insbesondere zugunsten der Schulanfänger notwendig, die eine zeitintensivere Zuwendung benötigen.

Die Lehrkraft ist nicht nur im direkten Unterricht mit dem Zeitmangel konfrontiert, sondern viel mehr noch im indirekten Unterricht. Von den Kindern der Abteilungen, die indirekten Unterricht erhalten, wird ein hohes Maß an Selbstständigkeit erwartet, denn die Lehrkraft hat keine Zeit, sich diesen Kindern zuzuwenden, da sie mit dem direkten Unterricht einer anderen Abteilung befasst ist. Dies wird insbesondere als Nachteil im Vergleich mit den Jahrgangsklassen gesehen, in denen die Lehrkräfte während des indirekten Unterrichts Zeit für die Kinder haben. So können sie dort „zwischen den Bankreihen herumspazieren, bald hierhin, bald dorthin einen Blick werfen und so die Arbeit überwachen, unterstützen, in jeder Weise fördern können. Das alles kann der Landlehrer nicht thun“ (ebd., 91). Die Gefahr, dass die Lehrkraft mit einer ständig geteilten Aufmerksamkeit unterrichtet, wenn sie bei einer still arbeitenden Abteilung die Notwendigkeit des Eingreifens erkennt, ist innerhalb dieser parallel laufenden Gruppenaktivitäten groß.

Gleichzeitig wächst durch den Vergleich mit einer Jahrgangsklasse die Gefahr, sich bezüglich der Leistungen der Kinder mit den Lehrkräften in jahrgangshomogenen Klassen zu vergleichen. „Um jedoch durch die Stillbeschäftigung Ähnliches zu erzielen wie sein College in der Stadt, wird er alles vermeiden, was die Arbeit störte und alles anwenden, was zum Erfolge führen kann“, was auf die Problematik der gegenseitigen Störungen der Unterrichtsabteilungen hinweist (ebd.). Letztlich kann der Vergleich mit Lehrkräften, die in Jahrgangsklassen unterrichten, den Druck erhöhen, unter ungleichen Bedingungen gleiche Lernerfolge erreichen zu wollen.

### Die Schwierigkeit des Störungsmoments

Ein weiteres Phänomen, welches im Zusammenhang mit dem jahrgangsheterogenen Unterricht thematisiert wird, ist die ‚Störung‘ des direkten Unterrichts durch verschiedene Aktivitäten innerhalb eines Raumes. Damit ist unter anderem die Störung des indirekten durch die Gespräche

des direkten Unterrichts gemeint oder das Reden des Helfers oder der Helfer für den direkten Unterricht der Lehrkraft, worauf jedoch an dieser Stelle nicht weiter eingegangen wird.

Eine ‚Störung‘ des didaktischen Handelns der Lehrkraft im direkten Unterricht kann etwa durch die Fragen der Kinder entstehen, die während des indirekten Unterrichts Fragen zu einzelnen Aufgaben der Stillbeschäftigung haben. Soll der Schüler bei einer nicht verstandenen Aufgabe nicht untätig vor seiner Aufgabe sitzen, so wird er notwendiger Weise

„an den Lehrer Fragen richten, wenn er es nicht bereits an seinen Nachbar(n) gethan hat. In jedem Fall wird der directe Unterricht unterbrochen, vielleicht sogar aus dem Geleise gebracht. Wer wird auch dem Kinde die Zwischenfrage verargen (...). Sie zeugt doch von Pflichtgefühl (...). Und wie leidet der Unterricht, wenn solch lästige Zwischengespräche stattfinden!“ (Peerz 1897, 76).

Der Hinweise, dass die Lehrkraft etwa über die präzise Erläuterung der Aufgabenstellung Zwischenfragen von Kindern vermeiden kann, sind als pragmatische Abhilfen zu verstehen und mögen die Schwierigkeiten abmildern, können sie jedoch kaum beseitigen. Ebenso kann eine Störung entstehen, wenn der Schüler bei einer unverständenen Aufgabe keine Frage an die Lehrkraft stellt, denn dann „liefert er entweder ein jammervolles Elaborat, oder er schreibt gar nicht, sondern vertreibt sich die Zeit auf andere Weise, d.h. er tändelt, er stört“ (ebd., 74).

Daneben wird das Fehlen von Arbeitsmaterialien der Kinder für die Stillbeschäftigung als eine wiederkehrende Ursache für die Störung beschrieben. Dadurch sind sowohl die Kinder als auch die Lehrkraft während der Stillbeschäftigung noch mit der Bereitstellung von Materialien beschäftigt, was zu zeitlichen Verzögerungen der Stillbeschäftigung, zur Störung der übrigen Kinder und zur Unterbrechung des direkten Unterrichts führen kann (vgl. ebd. 78f.). Daneben ist die Frage, was konkret die Störung des direkten Unterrichts von der Lehrkraft ausmachen kann, im Kontext der räumlichen Enge zu sehen, die sich aus den hohen Schülerzahlen ergibt.

## 2.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

Das Vorhaben, jahrgangsübergreifenden Unterricht in der Volksschule des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts aus schultheoretischer und didaktischer Perspektive zu betrachten, hat die Komplexität der Thematik verdeutlicht. Didaktisches Handeln lässt sich damit nicht als isoliertes Thema der Didaktik begreifen, sondern ist hier in den Kontext des Schulwesens und seiner Strukturen zu stellen.

### Ergebnisse der schultheoretischen Auseinandersetzung

Das niedere Schulwesen befindet sich zu Beginn des 19. Jahrhunderts im Aufbau. Die Ablehnung des Schulgesetzentwurfs von Süvern ist für die Entwicklung des deutschen Schulwesens als eine folgenreiche Entscheidung zu begreifen. Sie führt zu einer getrennten Entwicklung von höherem, mittlerem und niederem Schulwesen, was bis zum Jahr 1918 eine weitgehend fehlende Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Schulformen sowie unterschiedliche Bildungschancen für die gesellschaftlichen Gruppierungen bedeutete.

Die Stiehlschen Regulative lassen sich als Bestätigung und Fortschreibung der Mangelsituation des jahrgangsheterogen gegliederten Volksschulwesens verstehen. Sie bedeuten für dessen weitere Entwicklung eine Begrenzung hinsichtlich der Schulstruktur und der Bildungsmöglichkeiten. Ihr Ziel ist ein Unterricht, der herrschaftskonform eine Bildungserweiterung für die niederen sozialen Schichten verhindert, womit die Qualifikationsfunktion der Volksschule eingeschränkt wird. Die ungenügenden Rahmenbedingungen der einklassigen Volksschule und die eingeschränkte Qualifizierung der Lehrkräfte verhindern eine weitergehende Differenzierung



auf den Ebenen der Schule und des Unterrichts. In Folge der Stiehlschen Regulative ist die jahrgangsheterogen gegliederte Volksschule eng mit der Bewertung eines mangelhaften Zustands verbunden.

Die in der Allgemeinen Verfügung von 1872 vorgenommene Gliederung der Volksschule in drei Abteilungen stellt eine schulische Differenzierung dar, die weiterhin jahrgangsheterogene Klassen mit sich bringt. Zwar ebnet die Verfügung den Weg für mehrklassige Volksschulen und damit für eine verstärkte Anwendung des Kriteriums ‚Jahrgang‘ bei der schulischen Differenzierung, bleibt aber de facto vor allem für das ländliche Volksschulwesen ohne Wirkung. Es sind der Modernisierungsschub und das Bildungsbedürfnis in den Städten, die den Anteil der in Jahrgangsklassen gegliederten Volksschulen dort sprunghaft ansteigen lassen. Dies bringt jedoch eine weitere Problematik mit sich: Aufgrund besserer Unterrichtsbedingungen entwickeln diese sich zur Vergleichsfolie für die jahrgangsheterogen gegliederten Volksschulen und generieren – angesichts besserer personeller und räumlicher Ressourcen – zum Zielmodell der Didaktiker, da sie eine Stärkung der Qualifikationsfunktion der Volksschule ermöglichen. Die jahrgangsheterogene Klassenbildung stellt sich als eine zwangsläufige und unter den inhaltlichen Anforderungen der Lehrpläne als eine didaktisch problematische Jahrgangsmischung dar. Daneben lassen sich auch in der Allgemeinen Verfügung weiterhin Anzeichen für eine Bildungsbenachteiligung dieser Schulen feststellen.

### **Ergebnisse der didaktischen Auseinandersetzung**

Die in der Praxis entwickelte Form des Abteilungsunterrichts stellt ein in seinen Facetten differenziert diskutiertes Unterrichtsmodell dar. In der Diskussion wird unter anderem die didaktische Auffassung deutlich, dass die Aktivität der Lehrkraft, insbesondere die Anleitung des Lernens, die wichtigste Voraussetzung für das Lernen der Kinder ist. Dies zeigt sich auch in der Skepsis gegenüber einer selbstständigen Aneignung neuer Inhalte durch die Kinder im indirekten Unterricht oder in der Beschränkung der Helferaufgaben von älteren Schülern. Es lässt sich vermuten, dass während des Kaiserreichs aufgrund der in der Regel unausgesprochenen Zustimmung zu dieser Grundauffassung keine ‚Gegenmodelle‘ zum Abteilungsunterricht entworfen werden.

Betrachtet man die didaktische Diskussion unter den Rahmenbedingungen der wenig gegliederten und einklassigen Volksschulen und deren Problemen wie dem Zeitmangel der Lehrkraft, der zu großen Stoffmenge einzelner Fächer oder der Störung des direkten Unterrichts, dann erscheint der Wunsch einer verstärkten Anleitung und Instruktion des Lernens nach damaliger didaktischer Auffassung nachvollziehbar. Die Empfehlungen der Didaktiker diesbezüglich folgen dem Bestreben, trotz der schlechten Rahmenbedingungen einen möglichst hohen Lernerfolg bei den Kindern zu erreichen. Hierbei wird jedoch – durch der Zunahme der Volksschulen mit Jahrgangsklassensystem – die Situation für die jahrgangsheterogenen Klassen und deren Lehrkräfte umso problematischer, je stärker sie den Lernerfolg der Kinder mit demjenigen in Jahrgangsklassen vergleichen und sie den Anspruch entwickeln, ähnliche Leistungen zu erzielen. Dabei überrascht es, dass die verschiedenen Formen der Ungleichbehandlung von staatlicher Seite – wie etwa die ungleichen Schülerzahlen zur Klassenbildung – in der didaktischen Diskussion nicht benannt werden. Dies ist auch auf das Fehlen einer schultheoretischen Auseinandersetzung mit der Volksschule zurückzuführen.

Die eigentliche Schwierigkeit der Lehrkräfte lässt sich in der Aufgabe erkennen, unter den gegebenen schulischen Rahmenbedingungen und dem beschriebenen didaktischen Anspruch den Unterricht für Kinder verschiedener Leistungsfähigkeit zu differenzieren. Diese Problematik



kann innerhalb des Systems des Abteilungsunterrichts nur mit Vorschlägen zur Optimierung des Lehrerhandelns beantwortet werden. Alternative Modelle jenseits des Abteilungsunterrichts werden nicht entwickelt und scheinen unter den gegebenen Bedingungen schwer vorstellbar. Inwieweit die Didaktik eine weitergehende Innere Differenzierung innerhalb der Abteilungen für notwendig und möglich hält, wird an der Situation der ‚schwachbegabten‘ Kinder in der jahrgangsheterogen gegliederten Volksschule gut deutlich. Die dortige Beschulung von ‚schwachbegabten‘ Kindern wird von Heinemann, Kellner, Witte und Jetter als möglich oder gar als günstig gesehen. Die Ausführungen hierzu geben Anregungen zur Unterrichtsdifferenzierung und stellen erste Ansätze dar. Die Unterrichtsbedingungen, die Leistungsnormierung am Jahrgangsdurchschnitt aufgrund der zunehmenden Bedeutung des Differenzierungskriteriums ‚Jahrgang‘ und die fehlende Professionalisierung der Volksschuldidaktik scheinen es aber zu begünstigen, dass sich die didaktische Frage nach der unterrichtlichen Differenzierung für ‚schwachbegabte‘ Kinder mit dem Ende des 19. Jahrhunderts zu einer Diskussion um die Notwendigkeit einer schulformbezogenen Differenzierung verschiebt. Diese Diskussion wird insbesondere im städtischen und damit zunehmend jahrgangshomogen gegliederten Volksschulwesen deutlich, in dem es bis zu Beginn des Kaiserreichs neben der Volksschule nur mittlere und höhere Schulen für besonders leistungsstarke Kinder gibt, in dem sich aber Ende des 19. Jahrhunderts die Hilfsschule für ‚schwachbegabte‘ Kinder zu etablieren beginnt.

Damit werden meines Erachtens grundlegende Weichen für die schulsystemische Differenzierung und gegen die Notwendigkeit zur Weiterentwicklung didaktischer Formen für die Innere Differenzierung gestellt. Letztlich mag die schulsystemische Differenzierung den Belastungen der Lehrkräfte entgegen kommen. Dass man mit jahrgangsheterogenen Klassen mit bis zu drei Jahrgängen, verbesserten schulischen Rahmenbedingungen sowie einer weiteren Qualifizierung der Lehrkräfte durchaus einen gemeinsamen Unterricht von Kindern mit verschiedener Lernfähigkeit ermöglichen und damit die Selektion einiger vermeiden könnte, wie Witte dies skizziert, diskutieren die übrigen Volksschuldidaktiker kaum.

Gleichzeitig erscheint die Entwicklung und zunehmende Durchsetzung des jahrgangshomogen gegliederten städtischen Volksschulwesens in gewisser Weise die Weiterentwicklung von alternativen Formen der Unterrichtsdifferenzierung zu verhindern, da in den Jahrgangsklassen – zumindest bei einer angenommenen Gleichheit von Alter und kognitiver Entwicklung – die unmittelbare Notwendigkeit hierzu abnimmt. Die Lehrkraft kann ihr didaktisches Handeln aufgrund der leistungshomogeneren Klasse besser am ‚Mittelschlag‘ der Kinder orientieren.

Trotz der Chancen des jahrgangsübergreifenden Unterrichts scheinen die Schwierigkeiten des didaktischen Handelns in diesem gerade im Vergleich zur jahrgangshomogen gegliederten Schule zu überwiegen. Vor allem die einklassige Volksschule wird diesbezüglich als „Notschule“ bezeichnet (vgl. Heinemann 1887, 7). Da eine Verbesserung der Rahmenbedingungen von staatlicher Seite nur schleppend in Gang kommt, wird die Situation von der Didaktik mit der Forderung nach einer besonderen Kompetenz der Lehrkraft beantwortet, weshalb „in einklassigen Schulen nur bereits bewährte, auf verschiedenen Unterrichtsstufen tätig gewesene Kräfte wirken“ sollten (ebd., 9).

### 3 Jahrgangsheterogene Klassen und ihre Didaktik in den Konzepten Maria Montessoris und Peter Petersens

Im beginnenden 20. Jahrhundert wird die Auseinandersetzung mit dem Schulsystem und mit dem in ihm vorherrschenden Unterricht mit zunehmendem Engagement geführt. Der Unterricht in jahrgangsheterogenen Klassen stellt jedoch nur für wenige Pädagogen ein zentrales Thema dar. Reformorientierte Schulkonzepte, in denen die Klassenbildung mit Kindern verschiedener Jahrgänge aus pädagogischen Gründen vorgesehen ist, lassen eine absichtsvolle Jahrgangsmischung erkennen. Diese lässt sich von einer zwangsläufigen jahrgangsheterogenen Klassenbildung in der Volksschule des Kaiserreichs und der Zeit nach 1919 unterscheiden, die aus fehlenden räumlichen und personellen Ressourcen resultierte (vgl. Kap. 2 und 4). Die Didaktik des jahrgangsübergreifenden Unterrichts in reformorientierten Konzepten kann in gewisser Weise als ‚Gegenmodell‘ zur bisher dargestellten Volksschuldidaktik begriffen werden, wobei Berührungspunkte vorhanden sind.

Die Möglichkeiten einer absichtsvollen jahrgangsheterogenen Klassenbildung und einer darauf hin ausgerichteten Didaktik werden in diesem Kapitel anhand der Konzepte Maria Montessoris und Peter Petersens untersucht. Im Vergleich zu Pädagogen wie Berthold Otto, Helen Parkhurst oder Carleton Washburne, in deren Arbeiten sich ebenso die Idee jahrgangsgemischter Klassen findet (vgl. Scheibe 1994), ist bei Montessori und Petersen eine theoretische Grundlegung jahrgangsübergreifenden Unterrichts am deutlichsten und in ausführlicher Weise zu finden, was die Eingrenzung auf diese beiden Pädagogen sinnvoll erscheinen lässt. Die Auswahl von zwei Konzepten für die Analyse erscheint hingegen mit Blick auf die Gemeinsamkeiten sowie die Differenzen des jeweiligen, dort skizzierten didaktischen Handelns gewinnbringend.

Gleichzeitig ist für beide Konzepte auf einen wichtigen Unterschied zur Volksschuldidaktik des Kaiserreichs und der Weimarer Republik hinzuweisen: Während die Didaktik des jahrgangsübergreifenden Unterrichts im Volksschulwesen weitgehend die traditionell gewachsenen Strukturen spiegelt und den Bedingungen jenes Systems unterliegt, handelt es sich bei Montessori und Petersen um Konzepte, die von Erziehungswissenschaftlern unter spezifischer Zielsetzung in einer bestimmten Zeit entwickelt und erprobt wurden.

Daher ist es zum einen notwendig, die Thematik vor dem Hintergrund ihres Zeitbezugs und damit ihres reformpädagogischen Kontextes zu betrachten. Zum anderen geht es darum, die Vorschläge für didaktisches Handeln im jeweiligen Gesamtkonzept zu betrachten und die hinter einzelnen Aussagen zur Jahrgangsmischung liegenden theoretischen Ansätze zu kennen, um diese kritisch hinterfragen zu können. Aus schultheoretischer Perspektive sind jahrgangsheterogene Klassen bei Montessori und Petersen somit vor dem Hintergrund ihrer erziehungswissenschaftlichen Grundlegungen und der in beiden Konzepten geforderten schulorganisatorischen und -gesetzlichen Rahmenbedingungen zu untersuchen. Erst daraufhin lassen sich die Aussagen zum didaktischen Handeln in diesen Klassen analysieren. Damit liegt dem Kapitel folgende Inhaltsstruktur zugrunde:

Reformpädagogik als Kontext der Konzepte von Maria Montessori und Peter Petersen (Kapitel 3.1)	
Jahrgangsheterogene Klassen und ihre Didaktik bei Maria Montessori (Kapitel 3.2)	• Die Bildung jahrgangsheterogener Klassen
Jahrgangsheterogene Klassen und ihre Didaktik bei Peter Petersen (Kapitel 3.3)	• Zur Didaktik jahrgangsübergreifenden Unterrichts
	• Hilfen von Kindern und ihr Einfluss auf didaktisches Handeln
Vergleich der Konzepte von Maria Montessori und Peter Petersen (Kapitel 3.4)	

Abb. 3.1: Inhaltsstruktur des Kapitels

Kapitel 3.1 geht auf den Begriff und die Schulkritik der Reformpädagogik ein. Diese Kritik, die auf die Jahrgangsklasse und ihren Unterricht hin fokussiert wird, stellt den Kontext für die diesbezügliche Diskussion bei Montessori bzw. Petersen dar.

Die Kapitel 3.2 und 3.3 besitzen die gleiche Struktur. Jeweiliger Ausgangspunkt ist Montessoris bzw. Petersens Kritik am Schulsystem wie an der Jahrgangsklasse als schulischer Differenzierungsform. Der Begründung zur jahrgangsheterogenen Klassenbildung folgt eine Analyse des jeweiligen Konzepts mit besonderem Fokus auf das vorgeschlagene didaktische Handeln der Lehrkräfte. Diese Analyse orientiert sich zwar an den Inhalten der beiden Konzepte, verfolgt aber als thematische Leitlinie die zentrale Fragestellung, wie die Lehrkraft die Innere Differenzierung der Lernangebote und die Anleitung des Lernens gestalten soll.

Abschließend werden die in beiden Konzepten sehr positiv bewerteten gegenseitigen Hilfen der Kinder in den Blick genommen, die von Montessori und Petersen als Unterstützung des didaktischen Handelns der Lehrkraft gewertet werden. Da dieser Aspekt auch in der aktuellen Literatur als Plädoyer für eine Jahrgangsmischung von Lerngruppen stark vertreten ist (vgl. Kucharz/Wagener 2007) und möglicherweise problematische Punkte bislang ausgeblendet sind, wird er an dieser Stelle einer dezidiert kritischen Analyse unterzogen. Dies soll nicht die positiven Ansätze einer gegenseitigen Hilfe der Kinder und die Unterstützung für die Lehrkräfte negieren, sondern zur notwendigen Distanz bei diesem Aspekt verhelfen.

Auf eine Zusammenfassung wird in beiden Kapiteln verzichtet, da in Kapitel 3.4 mit einem vergleichenden Überblick der Positionen Montessoris bzw. Petersens ein Resümee der vorangegangenen Ausführungen gezogen wird.

### 3.1 Reformpädagogik als Kontext der Konzepte von Maria Montessori und Peter Petersen

Befasst man sich mit dem Begriff der Reformpädagogik und versucht man, die Positionen Maria Montessoris und Peter Petersens in die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung des beginnenden 20. Jahrhunderts näher zu bestimmen, bietet sich die Kritik an der damals bestehenden Schule als Ansatzpunkt an, die hier im Hinblick auf die Kritik an der Jahrgangsklasse fokussiert wird. Die Ideen für eine Veränderung der Schule und des Unterrichts werden dabei mit Blick auf das didaktische Handeln der Lehrkräfte analysiert. Vertieft wird die Frage nach der Reformpädagogik als einer ‚Pädagogik vom Kinde aus‘ aus, um den Blick für mögliche Mythisierungen und Idealisierung des Kindes zu schärfen.

#### Der Begriff der Reformpädagogik

Der Begriff der Reformpädagogik wird von verschiedenen Autoren für die zwischen 1900 und 1932 verlaufende pädagogische Reformbewegung verwendet (vgl. Scheibe 1994, Röhrs 1991).

Scheibe bezeichnet in Anlehnung an Nohl (1949) die „pädagogischen Strömungen“ in den ersten drei Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts als „Reformpädagogische Bewegung“, den „Ideengehalt“ und das „praktische() Wissen“ dieser Bewegung als Reformpädagogik (vgl. 1994, XVI). Röhrs spricht von der Reformpädagogik als historischem Phänomen. Er bezeichnet diese als „eine der reichsten pädagogischen Epochen“, wobei der Beleg, inwieweit es sich hierbei tatsächlich um eine Epoche handelt, nicht geführt wird (vgl. 1991, 14f.). Er verwendet den Begriff der „reformpädagogischen Bewegung“ mit der Berechtigung, dass in dieser eine besondere „Breite des pädagogischen Auf- und Umbruchs“ vorhanden ist und ihr Charakteristikum unter anderem „ihre ideelle Kraft und Gestaltungsfähigkeit“ sowie die „Dauer und Folgerichtigkeit des Verlaufs“ darstellt (vgl. ebd.).

Die Folgerichtigkeit des Verlaufs lässt sich allerdings gerade in Bezug auf die Breite des Aufbruchs die Frage stellen, da sich in der reformpädagogischen Bewegung bezüglich der ‚Pädagogik vom Kinde aus‘ auch Diskontinuitäten finden<sup>42</sup>.

Mit der Dekonstruktion des Begriffs der ‚Reformpädagogik‘ als Bezeichnung für eine abgeschlossene Epoche durch Oelkers (1996) jedoch wird deutlich, dass pädagogische Reformmotive wie etwa die Schulkritik oder das Denken vom Kinde aus eine fortdauernde Geltung vor und nach dem genannten Zeitabschnitt besitzen.

Er bezeichnet die Zeit gegen Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts daher als eine Zeit der „massierten Erziehungspublizistik“, welche „ständig Motive und Modelle der Reform präsentiert, ohne auf die eigene Kontinuität achten zu müssen“ (1996, 16). Die Ursache für diese kann in einer umfassenden „Kultur und Gesellschaftskritik“ im genannten Zeitraum gesehen werden, die durch die sich entwickelnde Industriegesellschaft und das trotz einer beginnenden Modernisierung immer noch höchst mangelhaft ausgestattete niedere Schulwesen hervorgerufen wurde (vgl. Dietrich 1963, 140)<sup>43</sup>. Im Rahmen der Erziehungspublizistik lässt sich Reformpädagogik vielmehr

„als Projekt begreifen, das in bestimmten Schüben, aber durchaus folgerichtig wirksam wird und zwar als Erziehung über ‚Erziehung‘“, da innerhalb dieses Projekts eine breite öffentliche Diskussion über Fragen der Erziehung und des Schulwesens einsetzte (Oelkers 2005, 113).

Wenn im Folgenden der Begriff Reformpädagogik Verwendung findet, so wird er inhaltlich im Sinne von Oelkers verstanden, nimmt aber aus pragmatischen Gründen den in der Erziehungswissenschaft häufig gebrauchten Zeitbezug des beginnenden 20. Jahrhunderts auf, ohne der Behauptung einer in sich abgeschlossenen Epoche zu folgen.

Der Blick ist nunmehr vor allem darauf zu richten, wie sich Reformpädagogik innerhalb des genannten Zeitabschnitts inhaltlich und historisch strukturiert, womit die Frage nach Montessoris bzw. Petersens Position innerhalb dieses ‚Projektes‘ verbunden ist. Für Oelkers bezeichnet es „eine Geschichte, die verschiedene Phasen durchläuft, welche sich abgekürzt als Emphase,

42 Oelkers merkt an, dass gerade zu Beginn des 20. Jahrhunderts „auch Diskontinuitäten zu verzeichnen (sind), eigentümliche Wendungen oder Umgewichtungen der Problemlage, die vor allem die Stilisierung des Kindes betreffen. (...) Erstaunlich ist, auf wie wenig Kritik die Mythologisierung des Kindes stieß und wie selbstverständlich die Formel ‚vom Kinde aus‘ gehandhabt wurde“ (2005, 113).

43 Wenn im Folgenden der Begriff Reformpädagogik verwendet wird, geschieht dies ohne den Anspruch auf eine zeitmäßige Begrenzung als Epoche, sondern im Sinne einer „reformpädagogischen Bewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts“, die jedoch nicht den Anspruch auf eine zeitliche eindeutige Abgrenzung erhebt.

Enttäuschung und Ernüchterung bezeichnen lassen“ (1985, 77)<sup>44</sup>. Flitner et al. hingegen unterscheiden vier Phasen der Reformpädagogik des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts: „Kulturkritik, Wegbereitung, Ausbau und Synthese“ sowie „Kritik und Revision“ (1967, 11). Für die jeweils letzte Phase beider Autoren, die Ernüchterung oder die Kritik und Revision, kann sowohl das Erlebnis des ersten Weltkriegs als auch die Erfahrung der „Grenze erzieherischer Reformen“ als Voraussetzung verstanden werden (vgl. Oelkers 1985, 92).

Maria Montessori (1870–1952) ist mit ihren Arbeiten nicht nur zeitlich, sondern auch von der Neuartigkeit ihrer Aussagen und Perspektive, die sich auf das Kind und seine Entwicklung konzentriert, den „Wegbereiter(n) des neuen Erziehungsstils“ zuzuordnen (Flitner et. al. 1967, 24). Scheibe zählt sie zu den „Pioniere(n) der neuen Pädagogik“, die in ihrem Werk das Kind mit seinen Entwicklungsbedürfnissen in den Mittelpunkt stellt und neue Wege für eine veränderte Erziehung im Rahmen ihrer Kinderhäuser und Schulen aufzeigt (vgl. 1994, 52ff.). Zu beachten ist, dass ihr „casa dei bambini“ 1907 bereits zu Anfang des 20. Jahrhunderts eine pädagogisch absichtlich jahrgangsheterogen gegliederte Institution darstellt, der bald die Konzeption einer sechsjährigen jahrgangsheterogen gegliederten Grundschule folgt, welche eine weite Verbreitung in vielen Ländern der Erde findet<sup>45</sup>. Ihr Wirken fällt auch in die Zeit des italienischen Faschismus, mit dessen Hilfe sie zunächst eine Verbreitung ihrer Pädagogik erreichte, von dem sie sich aber 1934 abwandte. Darauf wird in dieser Arbeit jedoch nicht näher eingegangen (vgl. Leenders 2001).

Peter Petersen (1884–1952) hingegen reagiert aus der Sicht von Oelkers „nach dem Kriege mit Ernüchterung auf das Ende des reformpädagogischen Überschwangs, die aber nicht dazu führte, den Reformplan aufzugeben“; seine „nüchterne oder ‚realistische‘ Sicht der Erziehung“ findet ihren Niederschlag im Jena-Plan als seinem zentralen Werk (1985, 77). Zudem kann er bei der Umgestaltung der Universitätsübungsschule 1924 bereits auf Erfahrungen anderer Pädagogen zurückgreifen, so dass sein Konzept stärker eine Synthese von Elementen bereits vorhandener Schulentwürfe darstellt. Petersen ist auch während der NS-Zeit tätig, seine Haltung hierzu ist aufgrund neuerer Forschungen als deutlich problematischer einzustufen als bisher (vgl. Ortmeyer 2010, 47).

Montessori und Petersen sind Pädagogen, die zwar der reformpädagogischen Bewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts zuzuordnen sind, die jedoch innerhalb dieser sowohl zeitlich-historisch wie in ihren Motiven und Intentionen sehr unterschiedliche Positionen einnehmen. Dabei stellt die Schulkritik für die Auseinandersetzung mit den Konzepten dieser Pädagogen einen gemeinsamen Ausgangspunkt dar. Diese enthält bei beiden eine eindeutige Ablehnung des Jahrgangsklassensystems, die Teil ihrer allgemeinen Schulkritik ist. Um diesen Ausgangspunkt in den reformpädagogischen Kontext einzubetten, wird zunächst auf die allgemeine Schulkritik eingegangen.

### **Die Schulkritik der Reformpädagogik und die Idee einer ‚neuen Schule‘**

Mit dem Ausbau des öffentlichen Schulwesens im 19. Jahrhundert wird die Schule zu einer „erstrangigen gesellschaftlichen Institution“ (Oelkers 2005, 96), die zunehmend an Bedeutung

44 Inwieweit Oelkers mit dieser Phaseneinteilung, die sich immer innerhalb eines hier jedoch nicht näher bestimmten Zeitrahmens bewegt, einen Widerspruch zu seiner Dekonstruktion des Begriffs „Reformpädagogik“ als abgeschlossene Epoche liefert, kann hier nicht weiter diskutiert werden. Letztere These steht zumindest vom Erscheinungsdatum nach der hier zitierten Phaseneinteilung (vgl. Oelkers 1985 vs. 1996).

45 Fast zeitgleich ist der Beginn von Berthold Ottos Hauslehrerschule 1906 als jahrgangsheterogen gegliederte Schule datiert (vgl. Kreitmair 1963, 257ff.).

gewinnt, da soziale Karrieremuster von schulischen Berechtigungen abhängig werden (vgl. ebd. 107). In der Kritik der Reformpädagogen steht die „Modernisierung“, „Expansion“ und „Verdichtung“ des Schulwesens, wobei „nicht die Notwendigkeit, wohl aber die Richtung der Modernisierung“ beklagt wird (ebd., 96). Ihre Kritik richtet sich damit gegen das System, welches zunehmend „die Verwaltungsnormen an die Stelle der Erziehung“ treten lässt, weshalb die „Rückgewinnung des Pädagogischen“ ein beständiges Thema bleibt (ebd.).

Die Schulkritik setzt zum einen an den gesetzlichen wie pädagogischen Normen des Schulwesens an, welche gerade im Hinblick auf das Differenzierungskriterium des Jahrgangs relevant sind. Zum anderen beklagt sie die in der öffentlichen Schule praktizierte Erziehung und den Unterricht, also zentrale Bereiche des didaktischen Handelns, weshalb insbesondere der Pädagoge als „Lehrer der Vergangenheit“ im Fokus der Kritik steht (Scheibe 1994, 73).

Die Kritik an den die Schule bestimmenden Normen wird sowohl von einer großen Zahl von Pädagogen als auch von Personen des öffentlichen Lebens getragen wie dem Nobel-Preisträger und Schriftsteller Wilhelm Ostwald: Er sieht die „Schulorganisation“ nicht auf eine „erfolgreiche Förderung des Kindes ausgebildet, sondern in Rücksicht auf möglichst bequeme Verwaltung“ (1912, 398). Die Kritik an der Bürokratisierung des Schulwesens erscheint für die Jahrgangsklasse berechtigt, da sie bei der Normierung von Lehrplänen, Stundentafeln, Lehrbüchern sowie Leistungsüberprüfungen als Kriterium dient. Das Kriterium des Jahrgangs dominiert damit andere mögliche Kriterien der Differenzierung der Schülerschaft, was für Ostwald eine entscheidende Grundproblematik der Schule darstellt:

„Der Grundgedanke unserer gegenwärtigen Schulorganisation besteht darin, daß man annimmt, alle Kinder wären völlig gleich. Man nimmt sie in einem ganz bestimmt vorgeschriebenen Lebensalter in die Schule auf und sucht nun zu erzielen, daß sie alle in gleichen Zeiträumen von Jahr zu Jahr bestimmt vorgeschriebene Portionen des ihnen zugedachten für alle gleichen Wissens aufnehmen und bewältigen, so daß sie in jedem Jahre in eine neue Klasse versetzt werden können“ (ebd.).

Durch die Zunahme der Jahrgangsklassen in den Volksschulen steht auch der Unterricht in diesen vermehrt in der Kritik, der mit seinen Jahrgangspensen als „Schematisierung“ der kindlichen Lernentwicklung verstanden wird (vgl. ebd., 399).

Die Kritik an der in der öffentlichen Schule praktizierten Erziehung beklagt weiterhin den Zwangscharakter der Schule und die pädagogische Grundhaltung des Lehrers dem Kinde gegenüber. Key spricht von den „Seelenmorden in den Schulen“, die Schule wird als „Strafanstalt“ bezeichnet, die ihre Ziele beim Kind nur durch Zwang erreicht (1963, 20f.). Die Bedeutung der Strafe und die Aufgabe der Lehrkraft, unbedingte Disziplin in der Klasse zu halten, wurden bei der Analyse der didaktischen Literatur des Kaiserreichs deutlich (vgl. Kap. 3). Gurlitt betont, dass der Pädagoge das Kind in seiner Entwicklung behindert aus dem Zwang heraus, es ständig zu beurteilen und seine Fehler zu markieren (vgl. 1963, 48). Auch Zensuren und Abschlüsse stehen sowohl in erzieherischer als auch in bildungstheoretischer Hinsicht in der Kritik, da wahre Bildung „nicht von von (sic) äußerlichen Abschlüssen bestimmt sein“ kann (vgl. Oelkers 2005, 107).

Die Kritik am Unterricht wendet sich gegen die Gestaltung des Lehrplans in fachlicher und methodischer Hinsicht, sie richtet sich gegen die „Stoffschule“ und die „Buchschule“, d.h. die starke Konzentration des Wissenserwerbs allein aus Büchern, mit denen ein „Übermaß an zu bewältigendem Lehrstoff“ den Unterricht beherrscht, die „lebensfremde“ Inhalte umfassen und die „nichts mit der Gegenwart und schon gar nichts mit dem Leben der Kinder zu tun hatten“ (Scheibe 1994, 72). Die „Gleichförmigkeit“ und der „Mechanismus“ der Methoden, des „Vorsprechens und



Nachsagens ohne Rücksicht auf das Verständnis“, führt zur Kritik an der „Lernschule“ (ebd., 73). Diese steht aber immer auch im Zusammenhang mit der Kritik am Pädagogen und verdichtet sich in der Karikatur des „Paukers“, eines „verknöcherten, ständig strafenden, menschlich unzugänglichen, auf sein Pensum bedachten und mit monotonen Methoden unterrichtenden Lehrers, der ohne innere Beteiligung nur seinem Amtsauftrag entspricht“ (ebd., 74). Inwiefern diese Kritik für die Volksschullehrkräfte berechtigt erscheint, kann hier nicht erörtert werden. Dass jedoch die schlechten Rahmenbedingungen der überwiegend nicht oder wenig gegliederten Volksschulen das starke Bestreben nach dem Einhalten eines Pensums begünstigte, wird an der Volksschuldidaktik des Kaiserreichs erkennbar. Die Kritik der Reformpädagogik an der Lehrkraft und des von ihr erteilten Unterricht mündete in eine Kritik an der gesamten Institution Schule und führt zu „Radikalisierungen, die soweit gingen, dass die institutionelle Form der Schule nur noch als Eingengung der ‚Seele‘ des Kindes wahrgenommen wurde“ (Oelkers 2005, 111).

Allerdings finden sich auch Kritiker jener Reformbemühungen, die vor übersteigerten Erwartungen warnen. Paulsen pointiert die unhaltbaren Forderungen an den Pädagogen, dem Schüler

„den Wissensstoff unmerklich beizubringen; ohne viel Schulstunden, ohne häusliche Arbeiten, ohne Prüfungen, die das zarte Wesen aufregen möchten (...). Es ist eben die Methode des Unterrichts so zu vervollkommen, daß die Sache jedem von selbst eingeht. Und wenn das nicht erreicht wird, nun, so sind die Lehrer schuld, wer denn sonst?“ (1908, 85).

Hier unbeachtet bleiben die schulsystemischen Einflussfaktoren auf das Lernen des Kindes. Diese wahrzunehmen erscheint jedoch wichtig, damit sich der Blick nicht auf das Kind und den Pädagogen verengt, sondern auch die Institution in den Blick genommen wird. Es gilt, eine didaktische und eine schultheoretische Perspektive einzunehmen und bei der Auseinandersetzung mit einer Didaktik jahrgangsübergreifenden Unterrichts danach zu fragen, inwieweit Montessori und Petersen für einen anderen Umgang mit dem Differenzierungskriterium Jahrgang eine Veränderung schulsystemischer Rahmenbedingungen fordern und in ihren Schulen vorsehen. Dass sich die Forderung nach jahrgangsübergreifendem Unterricht nur bei wenigen Pädagogen des beginnenden 20. Jahrhunderts findet, mag auch damit zusammenhängen, dass hier ein Reformansatz mit dem Gedanken an die Rahmenbedingungen und den Unterricht der schlecht ausgestatteten und nicht oder nur wenig gegliederten Volksschule in Verbindung gebracht wurde. Jedoch gerade aufgrund der in der Volksschuldidaktik analysierten Probleme gewinnt die Frage an Bedeutung, wie und unter welchen Bedingungen Montessori und Petersen die jahrgangsheterogene Klassenbildung begründen. Zuvor sollen abschließend für dieses Kapitel in einem Exkurs Aspekte einer ‚Pädagogik vom Kindes aus‘ skizziert werden, welche sich inhaltlich an die Schulkritik anschließt und vor allem für die Auseinandersetzung mit dem Konzept Maria Montessoris relevant ist.

### Exkurs: Reformpädagogik als ‚Pädagogik vom Kindes aus‘

Das Postulat von der „Pädagogik vom Kindes aus“ im Sinne eines am Kind orientierten Unterrichts bezeichnet Dietrich (1963, 140) als die Antithese einer „Pädagogik vom Stoffe aus“. Der Betonung des Lernstoffs, der in der herkömmlichen Schule „zu einem lückenlosen Lehrplan“ zusammengestellt ist und von dem die Lehrkraft auszugehen hat, wird nun die Hinwendung zum Kind entgegengesetzt, von dem aus sich der Unterricht gestalten soll (ebd.)<sup>46</sup>. In diesem

46 Die Formulierung „vom Kindes aus“ ist hierbei auf die Arbeit der Hamburger Schulreformer und eine gleichnamige Aufsatzsammlung zurückzuführen (vgl. Gläser 1920).



Ansatz wird das Kind nun „in seiner Bedeutung als Ausgangs- und Beziehungspunkt aller Erziehung und Bildung neu gesehen“, woraus sich für zahlreiche Konsequenzen ergeben (Scheibe 1994, 51). Hierfür muss es „aus sich heraus verstanden werden“, moralisch versteht „die Reformpädagogik das Kind in seiner Unbefangenheit und Unschuld“ und sieht es „jenseits von Gut und Böse“ (ebd., 58f.).

Für die Auseinandersetzung mit dem Kind als Gegenstand reformpädagogischer Theorie und dem ‚Bild‘ des Kindes im jahrgangsübergreifenden Unterricht erscheint es hilfreich, die Sichtweise von Oelkers wahrzunehmen, dass es „nicht das konkrete Individuum, sondern das mythische Bild“ ist, welches „eine Schlüsselrolle in der pädagogischen Diskussion“ einnimmt (2005, 116)<sup>47</sup>. Die Mythisierung wird darin erkennbar, dass das Kind „zum Gegenstand grenzenloser Erwartungen“ erhoben wird, „die sich gerade nicht wissenschaftlich kontrollieren lassen“ (ebd.). Oelkers konstatiert, dass die Mythisierung des Kindes nicht zufällig erfolgte, sondern dass sie unumgänglich war, „weil es der Pädagogik, die ‚vom Kinde aus‘ dachte, um eine neue Ethik, eine neue öffentliche Moral zu tun war, die das pädagogische Bewusstsein verändern sollte“ (ebd., 124). Damit ging es um ein ideales Bild des Kindes, das „weder biologisch noch psychologisch beschrieben werden konnte, sondern mythisch imaginiert werden musste“ (ebd.)<sup>48</sup>.

Dass eine Idealisierung des Kindes jedoch nicht erst durch die Forschungen Ende des 20. Jahrhunderts erkannt wird, sondern bereits in der pädagogischen Bewegung selbst, wird bei Petersen bereits deutlich: So kann es infolge „der Desillusionierung der pädagogischen Welt“ weder den „Glauben an das Kind“ geben, „noch die den Rationalismus und Idealismus kennzeichnenden grenzenlosen Erwartungen, welche auf das bewußte Erziehen und Bilden gesetzt werden“ (1973, 120). Im Verlauf des Kapitels wird aufgezeigt, dass Petersens Variante, nicht das ‚Kind‘, sondern die ‚Gemeinschaft‘ als Ausgangspunkt seines Erziehungskonzepts zu wählen, ähnliche Schwierigkeiten in sich birgt. Letztlich wird an den Ausgangspunkten ‚Kind‘ oder ‚Gemeinschaft‘, die in den Konzepten Montessoris und Petersens zentral sind, deutlich, dass bei ihnen eine heute bedeutsame systemisch-konstruktivistische Sichtweise von Bildungsprozessen erst in den Anfängen begriffen ist.

### 3.2 Jahrgangsheterogene Klassen und ihre Didaktik bei Maria Montessori

Maria Montessori ist zunächst Ärztin und findet über die Behandlung von Kindern in dieser Funktion zur Pädagogik<sup>49</sup>. In ihrem „casa dei bambini“ werden ab 1907 sozial benachteiligte Kinder von zwei bis sechs Jahren unterrichtet, wobei sie feststellt, dass sich die geistigen Kräfte der Kinder durch die selbst gewählte Tätigkeit mit didaktischen Materialien weiter ausbilden (Heiland 1991, 46ff.). Daraufhin entwickelt sie diese Materialien weiter und beobachtete die Anwendung ihrer Unterrichtsmethode in der Praxis, reflektiert sie und legt sie theoretisch dar. Ihre Pädagogik geht somit aus einer starken Bewegung für die vorschulische Erziehung hervor (vgl. Scheibe 1994, 56). Röhrs bezeichnet die Universalität ihres Konzepts als „um so erstaun-

47 „Mythen geben nicht empirische Gesetze wieder, sondern ein bestimmtes Geschehen, das zum Bild stilisiert wird. Mythen erklären wohl, aber nicht wissenschaftlich, sondern poetisch“ (Oelkers 2005, 116).

48 In Bezug auf Montessoris Verständnis vom Kind, auf das noch näher eingegangen wird, muss präzisiert werden, dass diese Kritik nur teilweise zutrifft, da sie in ihrem Werk das Kind auch aus einer medizinisch – biologischen Perspektive betrachtet.

49 Über die Verfassung der Kinder, mit denen sich Montessori als Ärztin befasste, sind unterschiedliche Begriffe zu finden. Kramer spricht von „schwachsinnigen“ und „idiotischen“ Kindern, die Montessori in den Irrenanstalten Roms begegneten (1983, 70ff.), Heiland von „geistesschwachen“ Kindern, mit denen sie sich innerhalb der Modellschule zur Ausbildung von Lehrern für diese Kinder befasste (1991, 35).

licher, als sie das Kleinkind zum Ausgangspunkt ihrer Forschungen erhebt und erst später das Jugendalter und die Familie einbezieht“ (1991, 225f.).

Die Jahrgangsmischung stellt in der Praxis von Montessori-Schulen ein zentrales Prinzip dar, wie dies auch in aktuellen Beiträgen hierzu deutlich wird (vgl. Esser/Wilde 1989, Knauf 2003, Elsner 2003, Ludwig 2004). Im Gegensatz hierzu fällt auf, dass eine theoretische Grundlegung dieses Prinzips nur an ausgewählten Stellen in Montessoris Werk zu finden ist<sup>50</sup>. Ebenso liegen – im Vergleich zum Umfang des Gesamtwerks – nur wenige Ausführungen zum didaktischen Handeln mit Bezug auf die Situation der Jahrgangsheterogenität vor<sup>51</sup>.

Das Kapitel geht von der Schulkritik Montessoris, ihrem Bild des in der ‚alten‘ Schule leidenden Kindes sowie ihrer ‚Anklage‘ des Pädagogen aus. Kapitel 3.2.1 befasst sich mit der Begründung zur schulischen Differenzierung in jahrgangsheterogenen Klassen. In Kapitel 3.2.2 werden als Schwerpunkte die Abschaffung der Lehrpläne sowie die Aufgaben des didaktischen Handelns fokussiert, wobei näher auf die Lektionen, die Beobachtung und die Anforderung eingegangen wird, die Individualisierung des Lernens in einer Schulklasse zu realisieren. Kapitel 3.2.3 befasst sich mit den gegenseitigen Hilfen und Anleitungen der Kinder.

### Das Leid des Kindes als Grundlage der Schulkritik

Die beschriebene reformpädagogische Kritik an den lebensfremden Inhalten der Schule, die nicht auf die Gegenwart der Kinder ausgerichtet sind, findet sich in spezifischer Form auch bei Montessori. Sie bemängelt die Abgeschlossenheit der Schule gegenüber der Lebenswelt des Kindes, die sie aufgrund ihrer medizinischen und pädagogischen Praxis gerade für die Situation sozial benachteiligter Kinder wahrnimmt. Die Kinder „werden gezwungen, in die Schule zu gehen und das zu lernen, was dort gelehrt wird, und sie müssen mehr oder weniger alle dasselbe tun“ (Montessori 1951, 18). Neben dem Schulzwang und der Gleichbehandlung der Kinder bemängelt sie die Methoden des Unterrichts. So müssen alle Kinder „zuhören und in ihrem Gedächtnis speichern, was ihnen gelehrt worden ist“, in den Prüfungen müssen sie zeigen, „dass sie sich an das erinnern, was man sie gelehrt hat“ (ebd.). Ihre Kritik berührt damit das didaktische Handeln der Lehrkräfte, sie berücksichtigt jedoch, dass sowohl Kinder als auch Lehrkräfte durch staatliche Vorgaben gehalten sind, „einem willkürlich festgelegten Lehrplan zu folgen“ (ebd.).

Neben der Schulkritik Montessoris finden sich auch Aussagen, die in besonderer Weise das Bild des leidenden Kindes herausstellen. Dieses wird von ihr durch die Analogie erzeugt, dass das

50 Bei der Rezeption von Montessoris Werk sind einige Besonderheiten zu beachten. Bereits Oswald und Schul-Benesch merken einen gewissen Mangel an Systematik in Montessoris Schriften an (vgl. 1993, 5). Dies wird auch bei der Darlegung des Prinzips der jahrgangsheterogenen Lerngruppen deutlich. Eine Vielzahl ihrer Werke sind aufgrund von Mitschriften frei gehaltener Vorträge Montessoris entstanden und stellen damit „keine systematisch aufgebauten Abhandlungen“ dar (vgl. Ludwig 2003, 217). Dieses Problem zeigt sich unter anderem auch bei der Entstehung des Buchs „Das kreative Kind“ (1972), welches für diese Arbeit von Bedeutung ist. Das Werk entstand aufgrund von Vorträgen in italienischer Sprache, die, da die Vorträge in Indien gehalten wurden, ins Englische übersetzt und später wiederum ins Italienische zurück übersetzt wurden. Die deutsche Übersetzung beruht nun auf der italienischen Fassung sowie dem englischen Original. Daneben sind einzelne Abschnitte dieses Textes jedoch auch in der Ausgabe „Grundgedanken der Montessori-Pädagogik“ von Oswald/Schul-Benesch (1993) enthalten, die aber auf einer niederländischen Übersetzung beruhen, wodurch zwischen den beiden Fassungen zuweilen einige Übersetzungsunterschiede festgestellt werden können. Für die vorliegende Arbeit wurde daher jeweils die Fassung verwendet, welche in der Aussage eindeutiger erschien.

51 Dieser Umstand lässt sich in gewisser Weise dadurch kompensieren, dass die jahrgangsheterogene Gruppe bei Montessori die Normalsituation darstellt und damit die Gesamtheit ihrer didaktischen Überlegungen für die Thematik heranzuziehen ist, worin sich die Komplexität der folgenden Auseinandersetzung begründet.

Kind „den Leidensweg Christi zu gehen haben“ wird, auf dem die Schule „für das Kind die Stätte größter Trostlosigkeit“ darstellt (vgl. Montessori 1987, 220). Die Lehrkraft „befiehlt“ hinter verschlossener Tür „das Häuflein Seelen ohne Zeugen und ohne Einspruchsmöglichkeiten“ und nötigt die Kinder in den Bänken „ganz unbewegt zu bleiben, so, wie die Nägel den Leib Christi an die Starrheit des Kreuzes zwangen“ (ebd., 221.)<sup>52</sup>.

Nach Oelkers trägt „Montessoris Analogie des Kindes mit dem christlichen Messias alle Züge eines Mythos“ (2005, 119). Für diesen Mythos ist jedoch die Vorstellung des leidenden Kindes grundlegend. Dieser ermöglicht im Rahmen der neuen Erziehung quasi als Gegenstück das Bild des ‚guten‘ Kindes. „Gleichbedeutend mit dem Großen und Guten ist das Kind nur dann, wenn eine Stilisierung seines Leidens vorausgesetzt werden kann“, welche Montessori in ausführlicher Weise darstellt (ebd., 118)<sup>53</sup>.

### Die ‚Anklage‘ des Pädagogen im Rahmen der Schulkritik

Die Stilisierung des kindlichen Leidens ist jedoch deshalb so erfolgreich, da Montessori dieses im Kontext des von ihr negativ bewerteten Pädagogen darstellt: Er unterdrückt das von ihm unverstandene Kind, woraus das Bild des anzuklagenden Erwachsenen folgert (vgl. Montessori 1987, 20ff.). Der Erwachsene verhält sich dem Kind gegenüber „egozentrisch“, da er alles, was das Kind angeht, nach seinen eigenen Maßstäben beurteilt, was zum „Unverständnis“ des Kindes führt (ebd., 23). Die Schwierigkeit besteht darin, dass er „Gut und Böse der Handlungen des Kindes nach dessen Beziehungen zu ihm selbst“ beurteilt (ebd.). Damit erscheint er als „unfehlbar“ und „alles im Kinde, was vom Charakter des Erwachsenen abweicht, gilt als ein Fehler, den der Erwachsene eilends zu korrigieren sucht“ (ebd.)<sup>54</sup>. Montessori sieht das Leiden des Kindes durch sein Verhältnis zur Lehrkraft geprägt, welches im didaktischen Handeln dieser ihren Ausdruck findet und letztlich in der Schule institutionell verankert ist<sup>55</sup>. Gemäß der intendierten Wirksamkeit der Reformpädagogik als Erziehung der Gesellschaft zu einer ‚anderen‘ Art der Erziehung (vgl. Kap. 3.1), fordert Montessori, „den Erwachsenen zu ändern“ (1987, 22). Sie greift damit zu Pauschalisierungen, die bezogen auf den Erzieher problematisch sind, da das

52 Für die Kritik am Unterricht der bisherigen Schule wählt Montessori einen entsprechenden Vergleich: „Und wenn dann in jenes nach Wissen und Wahrheit dürstende Gemüt (des Kindes – Anm. M.P.) die Gedanken der Lehrerin entweder mit Gewalt oder auf irgendeinem anderen gutbefundenen Weg hineingepresst sind, dann wird es sein, als blute dieses kleine, gedemütigte Haupt wie unter einer Dornenkrone. Jenes Herz voll Liebe wird von der Verständnislosigkeit der Welt durchbohrt werden wie von einer Lanze“ (Montessori 1987, 221). Auch wenn die Situation einer Schulklass zu Beginn des 20. Jahrhunderts durch diesen Vergleich in gewisser Weise treffend pointiert sein mag, muss Flitners Anmerkung (2001, 44) zugestimmt werden, dass „mythische Sprache und religiöse Metaphorik“ nicht dazu geeignet sind, „Kenntnisse über die Psyche und die Bedürfnisse der Kinder zu bereichern“ und damit für eine wissenschaftliche Pädagogik nicht ausreichend erscheinen.

53 Ludwig (2004), der Bezug auf Oelkers Kritik an Montessoris Bild des Kindes im Kapitel „Ecce homo“ (vgl. Montessori 1987, 220ff.) nimmt, versucht Montessori mit dem Argument zu verteidigen, dass auch andere Reformpädagogen wie Key oder Petersen „mystifizierende(n) Darstellungen des Kindes“ verwenden und sieht die Möglichkeit, dieses Vorgehen Montessoris als „legitime(s) Element einer ‚narrativen Pädagogik‘“ zu werten. Er hält dagegen, dass Montessori ihre Erkenntnisse über das Kind vor allem aufgrund „eigener empirischer Forschungen und Beobachtungen“ gewonnen hat (Ludwig 2004, 215f.). Er übersieht jedoch, dass Montessoris Sprache die Darstellungen kindlichen Verhaltens färbt und dass sie zum Beleg ihrer Argumentation vor allem Verhaltensweisen der Kinder anführt, die durchweg ein positiv zu bewertendes, ideales Verhalten zeigen.

54 Diese Sichtweise korrespondiert mit Positionen der Volksschuldidaktik beispielsweise mit dem bereits von Kellner (1874) kritisierten Unverständnis des Erwachsenen für die Situation des Kindes am Schulanfang.

55 Daraus ergibt sich eine kompromisslose Haltung, die der „neue“ Pädagoge nach Meinung Montessoris einnehmen soll: „Wer für das Kind eintritt, muss dauernd diese anklagende Haltung gegen den Erwachsenen einnehmen und darf hierbei weder Nachsicht walten lassen noch Ausnahmen machen“ (Montessori 1987, 21).

Schulsystem und damit auch das gesellschaftliche System als entscheidende Einflussfaktoren auf dessen Handeln aus dem Blick geraten.

Oelkers Kritik an Montessoris Position stellt die Frage nach der tatsächlichen Realität des pädagogischen Handelns in Schule stärker in den Mittelpunkt. Seiner Ansicht nach kommt es ihr nicht darauf an, „was Schulen tatsächlich sind, für den Mythos Kind müssen sie Leiderfahrungen sein“ (2005, 119). Die Mythisierung des Kindes führt damit zwangsläufig zu einer Unschärfe in der Kritik des ‚bisherigen‘ Pädagogen, wie auch immer dieser als Individuum handelt. Dies ist aus der Sicht von Oelkers deshalb so wichtig, da die Stilisierung der Leiderfahrungen des Kindes in der Schule „die Negativfolie für das neue Bild des Kindes“ ist (ebd.). Entsprechend hierzu lässt sich für das Bild des neuen Erziehers die von Montessori erzeugte ‚Negativfolie‘ des alten Pädagogen erkennen. Dabei wird deutlich, dass sich ihre Anklage nicht nur gegen bewusste Unterlassungen, sondern auch gegen unbewusste Irrtümer der Lehrkraft richtet. Damit diese eine Pädagogik ‚vom Kinde aus‘ praktizieren kann, ist es notwendig, dass der Erwachsene „den in ihm selber liegenden, bisher unbekannten Irrtum entdecken (muss), der ihn daran hindert, das Kind richtig zu sehen“ (vgl. Montessori 1987, 23).

Die Grundproblematik hierbei liegt nicht in der Forderung nach einer Reflexion des didaktischen Handelns, die unabhängig vom jeweiligen pädagogischen Ansatz notwendig ist. Die Schwierigkeit für die Lehrkraft liegt meines Erachtens darin, dass sie Montessoris Mythisierung folgen muss, um das Kind richtig zu sehen. „Vom Kinde aus“ erziehen kann sie nach Oelkers nur, „wenn eine ‚tiefere‘ Einfühlung in die Seele des Kindes gegeben ist“, die seiner Ansicht nach jedoch eine Fiktion des Erwachsenen darstellt (2005, 126)<sup>56</sup>. Hieraus ergibt sich jedoch folgende Problematik: „Der wahre Pädagoge kann nur noch ‚auf Seiten des Kindes‘ sein. Aber das impliziert eine dialektische Idealität: Visionen des glücklichen setzen den Mythos des leidenden Kindes voraus“ (ebd.). Dabei muss das leidende Kind jedoch „wie eine empirische Größe erscheinen, ebenso wie das ‚glückliche Kind‘ eine erreichbare Zieloption sein muss“ (ebd., 122).

Das Ausbalancieren von Nähe und Distanz zum Kind, welches für den Erziehungs- und Bildungsprozess notwendig ist, erscheint in Montessoris theoretischer Argumentation eher unterrepräsentiert. Aufgrund dieser Kritik ist im Blick zu behalten, inwieweit Montessori das ‚glückliche Kind‘ in der jahrgangsheterogenen Lerngruppe als ein erreichbares Ziel erscheinen lässt, ihre Darstellung aber auf einer Idealisierung des Kindes beruhen.

### 3.2.1 Die Bildung jahrgangsheterogener Klassen

Im Folgenden wird zunächst Montessoris Kritik an der Jahrgangsklasse betrachtet um darauf aufbauend ihre Begründung für die schulische Differenzierung in jahrgangsheterogenen Klassen zu analysieren.

Die herkömmliche Schule missachtet nach Montessoris Ansicht die Bedürfnisse des Kindes, so wird „in keiner Weise (...) seine Gegenwart ernst genommen; mit der ‚Gegenwart‘ meine ich das, was das Kind benötigt, um vollkommen nach den psychischen Bedürfnissen seines Alters leben zu können“ (Montessori 1941, 54). Zu diesen Bedürfnissen zählt sie auch das aus dem sozialen Miteinander initiierte Lernen der Kinder voneinander, welches sie durch die Einteilung der Kinder nach Jahrgängen, die außerhalb der Schule nirgendwo zu finden ist, behindert sieht:

<sup>56</sup> „Die fiktive Nähe stabilisiert sich aber nur dann zu einer festen Disposition, wenn sie sich auf starke Motive und eine überzeugende Moral berufen kann. Der Kern (...) ist das leidende Kind: Es muss alles getan werden, dem Kind die via dolorosa (...) durch die Erziehungsinstitutionen zu ersparen“ (Oelkers 2005, 126).

„Es ist etwas total Unnatürliches, und es ist falsch, Menschen eines Lebensalters zusammenzubringen. Es ist auch falsch, dies mit Kindern zu tun, man zerreißt den Faden des sozialen Lebens. In vielen Schulen werden erst die Jungen von den Mädchen geschieden und dann alle noch nach den Lebensjahren, jeder Jahrgang in eine eigene Klasse. Das ist ein fundamentaler Irrtum, der zu allerlei Fehlern führt – diese künstliche Absonderung, in der sich der soziale Sinn nicht entwickeln kann“ (Montessori zit. n. Oswald/Schulz-Benesch 1993, 87).

Die Behinderung des sozialen Lernens durch die Jahrgangsklasse stellt für sie das entscheidende Argument gegen diese dar. Jedoch sieht sie diese Behinderung auch in Bezug auf die geistige Entwicklung gegeben und nimmt an, dass man „eines Tages (...) verstehen“ wird, „daß es der Natur zuwiderläuft, wenn man Kinder nach Jahrgängen voneinander trennt – es schafft Lange- weile und erschwert den geistigen Austausch. Auch die intellektuelle Entwicklung wird behindert, wenn Personen gleichen Alters separiert werden“ (Montessori 1938, zit. n. Montessori et al. 1983, 27)<sup>57</sup>. Insgesamt bewertet sie daher die Entwicklung des öffentlichen Schulwesens, in dem das Jahrgangsklassensystem eine zunehmend stärkere Verwaltungsnorm darstellt und die sozialen und fachlichen Lernbedürfnisse des Kindes nicht in angemessener Weise berücksichtigt werden, äußerst kritisch.

Montessori benennt auch die Wirkungen der jahrgangshomogenen Klassenbildung auf die Lehrkräfte. So sieht sie eine Problematik darin, dass „Erwachsene häufig, um Unterschiede zwischen den Kindern auszumachen, dazu Zuflucht nehmen, solche über und unter einem künstlichen Durchschnitt herauszufinden“ (ebd., 27f.) und damit eine am Alter des Kindes orientierte Leistungsnorm konstruiert wird. ber das Merkmal der Leistung lässt sich hier wie in den weiteren Ausführungen Montessoris ihr nicht hierarchisierender Umgang mit Heterogenität erkennen, wie er in der aktuellen Diskussion um den Begriff zu finden ist (vgl. Prengel 1995; Trautmann/Wischer 2011).

Das Verhalten von Lehrkräften, die individuelle Leistung der Kinder abhängig von einer Jahrgangsnorm zu beschreiben, rückt ein weiteres Problem in den Blick: Die Hierarchisierung von Leistungen am Jahrgangsdurchschnitt birgt innerhalb des Jahrgangsklassensystems auch die Gefahr der Selektion von Kindern in niedrigere Jahrgangsstufen in sich, um die durch die jeweiligen Klassenwiederholungen jedoch nur vermeintlich jahrgangsgleiche Gruppe leistungshomogener zu machen. Gleichzeitig werden durch diese Leistungsnormierung tatsächliche Einflüsse wie die Lernvoraussetzungen verschleiert.

### **Zur schulischen Differenzierung in jahrgangsheterogenen Klassen**

Für Montessori stellt die Jahrgangsmischung ein durchgängiges Prinzip bei der schulischen Differenzierung dar, dass sie zum einen mit Beispielen aus der Familie, zum anderen mit ihren Beobachtungen zur Wirkung jahrgangsheterogener Gruppen für das Lernen der Kinder begründet.

57 In der Annahme, dass ihre Äußerungen erst zu einer späteren Zeit verstanden werden mögen, deutet Montessori an, dass ihre Haltung innerhalb des zunehmend jahrgangshomogen gegliederten Schulsystems auf Unverständnis bzw. auch auf Kritik stößt. Dies wird auch darin deutlich, dass sie sich des Vorwurfs erwehren muss, sie führe jahrgangsheterogene Lerngruppen nur deshalb ein, weil es in ihren Schulen nicht genügend Räume oder genügend Kinder für drei nach Jahrgängen getrennte Klassen gäbe, Argumente, wie sie für die jahrgangsheterogene ländliche Volksschule zutreffen. Sie entgegnet diesem Vorwurf jedoch: „Selbst wenn wir über tausend Kinder und einen Schulpalast hätten, würde ich meinen, es sei immer ratsam, Kinder eines Altersunterschiedes von drei Jahren beisammen zu haben“ (Montessori zit. n. Oswald/Schulz-Benesch 1993, 86).

Entsprechend ihrer Kritik an der Abgeschlossenheit der Schule gegenüber der Gesellschaft geht Montessori in ihrer Begründung jahrgangshetogener Klassen von der Lebenswelt des Kindes aus, in der sich „in einer Familie von drei Kindern, die zu verschiedener Zeit geboren sind, (...) natürlicherweise der Altersunterschied“ ergibt (Montessori 1979, 83). Das Kind kann dort so wie in anderen Gruppen außerhalb des Elternhauses seine Fähigkeiten entwickeln, ohne dass hierfür eine Einteilung der Kinder nach ihrem Lebensalter notwendig wäre.

Bei der jahrgangshetogenen Klassenbildung sieht Montessori keine unbegrenzte Altersmischung wie in der Familie vor, sondern bildet in ihren Kinderhäusern und Schulen Gruppen, die Kinder von drei bis sechs Jahren, von sechs bis neun Jahren und von neun bis zwölf Jahren umfassen (vgl. Montessori zit. n. Oswald/Schulz-Benesch 1993, 86). Entscheidendes Kriterium bei der Wahl dieser Alterspanne ist für sie, dass der Altersunterschied sich anregend auf das Lernen der Kinder auswirken kann. Hierfür sieht sie es als notwendig an, dass die Tätigkeit des älteren Kindes für das jüngere eine gewisse Anziehung besitzt. So interessiert „sich das dreijährige Kind dafür (...), was das fünfjährige tut, denn es liegt nicht weit außerhalb des Bereiches seiner Möglichkeiten“ (Montessori 1972, 203). Nach ihren Beobachtungen hält sie den Altersunterschied von drei Jahren<sup>58</sup> für geeignet, erkennt jedoch gleichzeitig, dass starre Strukturen einer Schule das Lernen des Kindes behindern können. Für das heutige Schulsystem ungewöhnlich erscheint die bei Montessori vorgesehene Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen jahrgangshetogenen Klassen:

„Die Klassen der drei- bis sechsjährigen Kinder und der sieben- bis neunjährigen Kinder sind (...) nicht streng voneinander getrennt, so daß die sechsjährigen Kinder von der darauffolgenden Klasse Anregungen empfangen. Die Trennwände in unseren Schulen sind nicht durchgezogen, und die Schüler können leicht von einer Klasse in die andere gehen“ (ebd., 204).

Durch diese Möglichkeit, zeitweise in einer anderen Gruppe zu lernen, soll gerade für die ältesten Kinder die Möglichkeit zu weiterer Anregung des Lernens durch Kinder einer höheren Gruppe erhalten bleiben. Gleichzeitig beobachtet Montessori auch ältere Kinder, die „in die Räume der kleineren Kinder zurückgingen und die alten Übungen wieder aufnahmen“, was sie darauf zurückführt, dass die Kinder „in den fortgeschrittenen Studien mit bestimmten Schwierigkeiten konfrontiert werden“ und sie durch bekannte Übungen versuchen, mehr Klarheit zu gewinnen (1979, 86f.).

Montessori beobachtet, dass die Kinder auf natürliche Weise die Grenzen der gegenseitigen Lernanregung erkennen und ihre Teilhabe an der Tätigkeit älterer Kinder selbst regulieren: Ein Kind, welches den Wechsel in eine höhere Lerngruppe vornimmt, kann dort auch feststellen, dass

„es nichts nützliches für sich empfangen kann. (...) Ein dreijähriges Kind kann beobachten, wie das neunjährige Quadratwurzeln zieht, und kann es fragen, was es macht. Wenn es durch die Antwort nicht

58 Die Zusammenfassung von jeweils drei Jahrgängen weist eine Parallelität zu den von Montessori beschriebenen „Perioden des Wachstums“ auf, auch wenn sie selbst diese Korrespondenz nicht als Begründung heranzieht. Für Kindheit und Jugend unterscheidet sie drei sechsjährige Perioden von 0–6, von 6–12 und von 12–18 Jahren. Die erste und dritte Periode sind jeweils noch einmal in zwei dreijährige Perioden unterteilt, woraus der man eine Parallelität zur Jahrgangsmischung in Gruppen für Kinder von drei bis sechs Jahren im Kinderhaus erkennen kann. Die zweite Periode, die sie als eine psychisch stabile Periode des Wachstums beschreibt, wird hingegen von ihr nicht unterteilt (vgl. Montessori, 1972, 16ff.).



befriedigt wird, wird es in seine Klasse zurückkehren, wo es interessantere Dinge findet; ein sechsjähriges Kind hingegen kann etwas davon verstehen und für sich etwas davon verwerten“ (1972, 204f.).

Dies bedeutet, dass nicht die Lenkung der Lehrkraft darüber entscheidet, wo das Kind eine Lernanregung von anderen Kindern erhalten wird, sondern es kann dies eigenständig herausfinden. Dafür muss die Lehrkraft das Vertrauen aufbringen, dass das Kind dies ohne sie feststellen wird.

### 3.2.2 Zur Didaktik des jahrgangsübergreifenden Unterrichts

Das folgende Kapitel nimmt zunächst die Grundlagen von Montessoris Konzept eines jahrgangsübergreifenden Unterrichts in den Blick, um im Anschluss daran die Lektionen, die Beobachtung und das didaktische Handeln mit der gesamten Lerngruppe als wesentliche Aufgaben der Lehrkraft zu fokussieren.

Grundlage von Montessoris Unterrichtskonzept ist ihr Verständnis vom Kind, welches eine „lebendige und dynamisch schöpferische Kraft“ besitzt (1972, 3), durch sein Lernen seine Entwicklung selbst zu steuern und als „Baumeister“ seiner selbst zu wirken (ebd., 13). Sie geht davon aus, „dass alle Kinder ohne Unterschied die Fähigkeit besitzen, Kultur zu ‚absorbieren‘“ und dass das Kind für seine Lernentwicklung ein „Haus des Kindes“ benötigt, welches jedoch keine Schule im eigentlichen Sinne darstellt; es ist „eine für das Kind besonders vorbereitete Umgebung, in der es alle Kultur, die die Umgebung ausstrahlt, aufnimmt, ohne Unterricht zu benötigen“ (ebd., 5). Dementsprechend werden Bildung und Erziehung nach Montessoris Sicht „nicht nur durch Worte erworben, sondern kraft der Erfahrungen aus der Umgebung“ (ebd. 6).

In Konsequenz zu ihrer Kritik an der bisherigen Schule will sie ein Lernen des Kindes ohne einen Unterricht im herkömmlichen Sinn ermöglichen. Sie sieht daher eine „radikale Verschiebung der Aktivität“ vor, lag diese bisher bei der unterrichtenden Lehrkraft, bleibt sie nunmehr „überwiegend dem Kind überlassen“ (Montessori 1969, 166). Daher wird die „frühere ‚Lehrende‘ (...) durch ein sehr viel komplexeres Ganzes ersetzt“: die Aufgaben der Erziehung und Bildung werden auf die Lehrkraft und eine vorbereitete Umgebung verteilt, die mit einer Vielzahl von Entwicklungsmaterialien für die Lerntätigkeit des Kindes ausgestattet wird (vgl. ebd.). So treten „an die Stelle des kritischen und beschwörenden Lehrers“, wie er in der bisherigen Schule zu finden war, „eine vernünftige Organisation der Arbeit und die Freiheit des Kindes“ (ebd., 349f.). Die angesprochene Organisation liegt in der vorbereiteten Umgebung, die dem einzelnen Kind als Anregung dient, und in der zeitlichen Struktur in der ‚freien Arbeit‘: Sie stellt die Form des Unterrichts dar, in der jedes Kind gemäß seines Bedürfnisses seiner individuell gewählten Lerntätigkeit nachgehen kann; Montessori bezeichnet diese auch als „freie intellektuelle Arbeit“, die dem „Aufbau der Persönlichkeit“ dient und die „Basis für die innere Disziplin“ des Kindes darstellt (1976, 107)<sup>59</sup>. Innerhalb der freien Arbeit hat das Kind die „freie Wahl“ des Materials, arbeitet mit diesem in der Regel alleine und hat die Entscheidung für eine unbegrenzte „Wiederholung der Übungen“ (Montessori 1987, 124ff.).

Allerdings wird die freie Arbeit von Montessori als schrittweise zu erreichende Unterrichtsform gesehen, bei der die Wahl der Lernangebote an Voraussetzungen gebunden ist: „Nach und nach

59 Steenberg konstatiert in Übereinstimmung mit Ludwig, dass der Begriff der „Freiarbeit“ nicht von Montessori stammt, sondern erst nach dem zweiten Weltkrieg von Helen Parkhurst (1886–1973), einer Schülerin von Maria Montessori, im Anschluss an den Begriff „free work“ geprägt wurde (vgl. Steenberg 2003, 91/Ludwig 2003, 46). Worin der Unterschied zwischen den Begriffen „Freiarbeit“ und „freie Arbeit“, den Montessori nachweislich verwendet, liegt, geht aus den Darstellungen nicht hervor.



wird die Lehrerin das Material anbieten, aber den Kindern nie freie Wahl lassen, solange sie nicht verstanden haben, damit umzugehen“ (1972, 243). Bedeutsam wäre hierbei, in welcher Art und Weise die Lehrkraft eine Lenkung vornehmen und wie sie ihr eigenes Handeln koordinieren kann, wenn mehrere Kinder mit Materialien noch nicht umgehen können und eine Anleitung benötigen. Gerade diese von Montessori unbeachteten Fragen sind wichtig, wenn es nicht um ein ‚ideales‘ didaktisches Handeln, sondern auch um die ‚schwierigen‘ Situationen eines jahrgangsübergreifenden Unterrichts geht.

Insgesamt wird an Montessoris Ausführungen deutlich, dass ihr Konzept nicht eine Differenzierung des Unterrichts verfolgt, sondern konsequent eine Individualisierung der Lerntätigkeiten und -prozesse. Diese kann wie im beschriebenen Falle des ‚Besuchs‘ eines Kindes in einer jüngeren oder älteren Gruppe auch die schulische Differenzierung aufeinander aufbauender Klassen durchbrechen.

### Zur Abschaffung des Lehrplans

Da das Interesse für ein Material „eine individuelle Regung ist, wird es bei den verschiedenen Kindern variieren; es wird auch nicht bei allen Kindern im gleichen Reifestadium vorhanden sein“ (Montessori 1979, 78). Daher sind die Materialien und damit die in ihnen repräsentierten Lerninhalte nicht für einen Zeitpunkt oder einen einzelnen Jahrgang vorgesehen, was Montessoris Ansatz deutlich von jenem der staatlichen Schulen mit ihrem gleichmäßig fortschreitenden Unterricht für alle Kinder eines Jahrgangs unterscheidet. Um eine Individualisierung des Lernens zu realisieren, ist „die Respektierung dieser freien Arbeit durch den Lehrer“ eine entscheidende Voraussetzung (Holtstiege 1986, 116). Damit es der Lehrkraft gelingt, das Kind seine Lernaktivität tatsächlich unabhängig vom Jahrgang entfalten zu lassen, fordert Montessori insbesondere die „Abschaffung der Lehrpläne und Prüfungen“ (1987, 144). Dies begründet sich unter anderem darin, dass ein für alle festgelegter Lehrplan das zentrale Bedürfnis des Kindes unterdrückt, sein Lernen selbst zu bestimmen (vgl. Montessori 1951, 18).

Die Vorgaben staatlicher Lehrpläne hingegen begrenzen aus Sicht Montessoris nicht nur die kindlichen Lernaktivitäten, sondern auch das didaktische Handeln der Lehrkraft. Die Abschaffung des Lehrplans hält sie für notwendig, damit die Lehrkraft keine von außen gesetzten Lernziele in einem festgelegten Zeitraum zu erreichen sucht oder ihr Handeln hierauf beschränkt. Stattdessen soll dieses „darauf gerichtet sein, das Kind auf den Weg der Unabhängigkeit zu führen“ (1969, 64). Begreift man diese auch als die Unabhängigkeit gegenüber vorformulierten Lernzielen, dann ist dies nur über eine Abschaffung von Lehrplänen und Prüfungen zu erreichen.

An Stelle der Lehrpläne tritt bei Montessori ihres Schul- und Unterrichtskonzepts, dass „eine Freiheit des Lernens unter den verschiedenen Niveaus und Graden der Bildung“ ermöglicht, bei dem das Kind seinem Impuls folgen kann: „Ich gehe hin und studiere, wo ich Dinge finde, die für mich sinnvoll sind und die mich interessieren“ (Montessori 1979, 87). Darin wird ihr Ansatz deutlich, in den jahrgangsheterogenen Klassen und beim Besuch angrenzender Klassen die individuellen Lerntätigkeiten anderer Kinder als Lernanregungen zu nutzen: Entscheidend ist hierfür der Grundsatz: „Nicht allein das Alter führt zu einem Fortschritt, sondern auch die Freiheit, sich umzuschauen“ (ebd. 1972, 205)<sup>60</sup>. Die Möglichkeit des Kindes, einen seinem Lernbe-

60 An anderer Stelle spricht Montessori von den „offenen Türen“, die eine „Freiheit des Verkehrs zwischen den verschiedenen Stufen“ erlauben, und sie erklärt, dass „diese Zirkulation (...) von äußerster Wichtigkeit für die Entwicklung der Bildung“ ist (Montessori 1979, 83). Allerdings weist sie darauf hin, dass diese Organisationsform einen

dürfnis passenden Inhalt zu finden, ist jedoch nicht nur von seiner Freiheit, sondern ebenso vom didaktischen Handeln der Lehrkraft abhängig.

### Aufgaben des didaktischen Handelns

Ins Zentrum der Auseinandersetzung stehen die Aufgaben der Lehrkraft vor und während des Unterrichts. Für die Vorbereitung nennt sie die „Pflege der Ordnung“, die Vorbereitung der Umgebung sowie die „Kenntnis des Materials“ (Montessori 1969, 168ff.). Letztere soll die Lehrkraft nicht nur durch theoretische Auseinandersetzung mit dem Material erwerben, sondern „sich lange daran üben, um so zu versuchen, durch Erfahrung die Schwierigkeiten oder das Interesse, das jedes Material bieten kann, abzuschätzen“ (ebd.). Ihre wesentlichen Aufgaben während des Unterrichts, die an dieser Stelle vertieft werden, sind die ‚Lektionen‘ und die ‚Beobachtung‘<sup>61</sup>. Diese Aufgaben werden auch dahingehend analysiert, inwieweit die Lehrkraft zur Anleitung des Lernens aufgefordert wird oder das Kind diesen selbst steuern darf.

### Die Lektionen – eine besondere Art der Anleitung des Lernens

Montessori bezeichnet die Einführung in die Materialien der freien Arbeit als Lektionen, die im Sinne der Individualisierung des Unterrichts immer einzelnen Kindern gegeben werden. Wenn sie von der „Abschaffung der gemeinsamen Lektionen“ spricht, bedeutet dies nicht, dass in ihrer Schule „überhaupt keine gemeinsamen Lektionen erteilt werden. Diese aber stellen weder das einzige noch auch nur das hauptsächlichste Unterrichtsmittel dar. Sie dienen lediglich zu besonderen Darlegungen und Tätigkeiten“ (Montessori 1987, 144). Die Seltenheit gemeinsamer Lektionen bedeutet für die Lehrkraft, dass sie – gerade im Vergleich mit ihrer Arbeit in der Volksschule – keine Aufteilung der Unterrichtszeit für Kleingruppen einzelner Jahrgänge oder Abteilungen vornehmen muss und sie ihr didaktisches Handeln tatsächlich am einzelnen Kind ausrichten kann.

In einer Lektion leitet die Lehrkraft das Kind zur Handhabung des Materials an. Hierbei dient sie „als Mittler zwischen dem Material (den Gegenständen) und den Kindern“, d.h. sie soll „den Gebrauch des Materials erklären“ (Montessori 1969, 167). Dabei bleibt jedoch immer zu beachten, dass „die Gegenstände (...) die Hauptsache“ sind, „und nicht der Unterricht der Lehrerin; da das Kind sie benutzt, ist es selbst das aktive Wesen und nicht die Lehrerin“ (ebd.). Dies bedeutet, sie soll dem Kind keine Kenntnisse oder Gedanken über den Inhalt vermitteln, da das Kind diese nicht von ihr empfangen kann, sondern nur aus seinem eigenen Tun<sup>62</sup>. Charakteristisches Merkmal der Lektion muss ihre „Kürze“ sein und die Lehrkraft soll sich darin vervollkommen, „mit so wenig Worten wie möglich auszukommen“ (ebd., 120). Montessoris Beweggrund für diese Forderung ist unter anderem darin zu sehen, dass „die Persönlichkeit der Lehrerin in den Hintergrund tritt und allein der Gegenstand hervorgehoben wird“ (ebd., 121). Wie stark sich die Lektionen für das einzelne Kind vom „direkten Unterricht“ der Volksschule für eine Abteilung unterscheiden, ist an folgendem Vorgehen zu erkennen. Vor Beginn einer

---

anderen Unterricht verlangt, in dem nicht mehr die Lehrkraft das Lernen der Kinder steuert, sondern die Kinder selbst (vgl. ebd. 84).

61 Für die Ausbildung der Lehrkraft empfiehlt Montessori „eher einen Turnsaal (...) für die Seele als ein Buch für ihren Verstand“ (1969, 168). Damit betont sie die Notwendigkeit, dass die Lehrkraft ihre Beobachtungen und ihr Verhältnis zum Kind analysiert und reflektiert.

62 Montessori vergleicht daher die Aufgabe der Lehrkraft im Klassenraum mit der in einem Turnsaal. Dort sind die Lehrkraft und die Geräte erforderlich. Die Lehrkraft zeigt, wie man die Geräte gebraucht, und die Kinder entwickeln an ihnen Kraft und Geschicklichkeit. Dort redet sie nicht, sondern sie zeigt den Umgang mit den Geräten, da es ihr „mit Worten nicht gelingen würde, auch nur einen einzigen (...) Schüler kräftig zu machen“ (1969, 167).

Lektion tätigt die Lehrkraft „einen fast schüchternen Annährungsversuch bei dem Kind, von dem sie annimmt, daß es bereit ist, die Lektion aufzunehmen. Sie setzt sich neben das Kind und bringt ihm einen Gegenstand, von dem sie glaubt, daß es sich dafür interessiert“ (ebd., 120). Ebenso soll sie bei fehlendem Interesse des Kindes oder fehlendem Verständnis das Kind nicht zu einer Wiederholung der Lektion drängen<sup>63</sup>.

Allerdings erkennt Montessori, dass das unterschiedliche Lernniveau der Kinder einer jahrgangsheterogenen Gruppe „als eine der Schwierigkeiten für den Lehrer erscheinen“ mag, da er sich fragt: „Wie kann ich wissen, was nun das Interesse dieses Kindes ist und welches Material für dieses Stadium der Entwicklung geeignet ist, oder wann würde es der richtige Augenblick sein, es mit etwas Neuem beginnen zu lassen?“ (Montessori 1979, 78). Nicht der Lehrplan eines Jahrgangs, sondern nur die Beobachtung des Kindes kann für die Lehrkraft der Impuls für eine Lektion sein.

### **Die Beobachtung als Aufgabe didaktischen Handelns**

Die Beobachtung des kindlichen Lernens ist für Montessori ein zentraler Bestandteil des didaktischen Handelns der Lehrkraft (vgl. Holtstiege 1986, 108). Sie muss diese in nützlicher Weise auf die Arbeit des Kindes ausrichten und sich entsprechende Beobachtungsfragen stellen, um die Entwicklung der „inneren Ordnung“ des Kindes erkennen und verstehen zu lernen (Montessori 1976, 118f.). Hierfür benötigt sie „sehr viel stärker ‚Geduld‘ als ‚Aktivität‘“, erstere besteht „aus gespannter wissenschaftlicher Neugier und aus Respekt vor dem Vorgang“, den sie beobachten will (Montessori 1969, 57).

Durch die Beobachtung erhält die Lehrkraft entscheidende Informationen über den jeweiligen Lernstand des Kindes, die sie insbesondere aufgrund der fehlenden Lehrpläne für eine mögliche Lektion und damit einen nächsten Impuls für das Lernen des Kindes benötigt. Den formalen Lehr- bzw. Lernzielen der herkömmlichen Schule werden in der jahrgangsheterogenen Klasse ‚Ziele‘ in Form der individuellen Tätigkeit der Kinder entgegengesetzt, die Anreize für nächste Lernschritt bieten können.

Dadurch, dass das Kind die Freiheit besitzt, auch beobachtend an der Tätigkeit anderer Kinder teilzuhaben, werden auch für die Lehrkraft mögliche Interesse der Kinder sichtbar. Montessori beschreibt an einem Beispiel, „wie Kinder von acht oder neun Jahren das Quadratwurzeln ziehen verstanden, indem sie die Arbeit der zwölf- bis vierzehnjährigen Kinder verfolgten; auf diese Weise wurde uns klar, daß sich die achtjährigen Kinder für Algebra interessieren konnten“ (1972, 205).

Montessori erkennt, dass das „Kind vielmehr zu lernen fähig“ ist, als bisher angenommen wurde (1979, 86). Daher soll die Lehrkraft die Leistungen der Kinder aufgrund ihrer Beobachtungen nicht normieren und hierarchisieren. Für die Beobachtung in der jahrgangsheterogenen Klasse ist ihre Forderung bedeutsam, dass die Lehrkraft „sich von jeder vorgefaßten Meinung lösen“ muss, „die das Niveau betrifft, auf dem sich die Kinder befinden können. Die verschiedenen mehr oder weniger abgewichenen Typen dürfen sie nicht stören“ (Montessori 1972, 249). Dies bedeutet, die Leistungsheterogenität der Lerngruppe unabhängig vom jeweiligen Jahrgang der Kinder als Gegebenheit anzuerkennen. Die Informationen, die die Lehrkraft aus ihrer Beobachtung der Tätigkeiten und Kooperationen der einzelnen Kinder ziehen kann, sind für sie ent-

63 Zudem soll die Lehrkraft dem Kind nicht zu verstehen geben, „daß es einen Fehler begangen oder nicht begriffen hat, weil dadurch für lange Zeit der Antrieb zum Handeln (...) gehemmt werden könnte“ (Montessori 1969, 121). Dementsprechend stellt eine ‚falsch‘ verstandene Aufgabe kein Problem dar, denn „Fehler“ kann das Kind mit Hilfe der im Material integrierten „Fehlerkontrolle“ eigenständig finden (vgl. Montessori 1976, 77).

scheidende Anhaltspunkte für Angebote von Lektionen. Der fehlende Lehrplan muss somit keine ausbleibende Lernentwicklung bedeuten, solange die Lehrkraft das Lernen der Kinder in hinreichendem Maße beobachtet. Dieser Aspekt erweist sich in der Analyse des didaktischen Handelns in der Schuleingangsphase als zentral (vgl. Kap. 7.1.1).

### **Didaktisches Handeln mit der gesamten jahgangsheterogenen Lerngruppe**

Blickt man auf die bisherigen Ausführungen zum didaktischen Handeln, beziehen sich diese in der Regel auf einzelne Kinder bzw. die einzelne Unterrichtssituation. Es bleibt die Frage, die Montessori selbst stellt, wie die Lehrkraft „zur gleichen Zeit mit so vielen Individuen fertig werden“ kann, wenn die Kinder während der freien Arbeit an unterschiedlichen Inhalten lernen (1979, 79). Allerdings erfährt diese zentrale Frage bei ihr keine direkte Beantwortung. Die fehlende Systematik ihrer Schriften führt an dieser für den jahgangsübergreifenden Unterricht wichtigen Stelle zu einer gewissen Schwäche ihres Konzepts. Ersatzweise lässt sich der Fokus auf die Kompetenzen der Lehrkraft richten, wie sie ein Gelingen der freien Arbeit herbeiführen kann<sup>64</sup>.

Ein Aspekt hierbei ist es, wie ruhig und selbstständig die Kinder nebeneinander an verschiedenen Aufgaben tätig sein können. Für Montessori ist darum die Fähigkeit der Lehrkraft entscheidend, das Kind in der freien Arbeit „auf den Weg der Disziplin zu führen“, damit es seine Aufmerksamkeit tatsächlich „auf den Gegenstand konzentriert (...), der es anzieht“ (ebd.). Damit im Klassenraum Konzentration bei der selbstständigen Arbeit entsteht, empfiehlt Montessori „eine Reihe von vorbereitenden Übungen“, beispielsweise ruhig durch das Klassenzimmer zu gehen, eine Tür leise zu schließen oder Tische und Stühle ordentlich aufzustellen (Montessori 1972, 242)<sup>65</sup>. Entsteht während der freien Arbeit trotz der vorbereitenden Übungen Unruhe, bietet sich der Lehrkraft neben der Möglichkeit, „im allgemeinen Durcheinander die Stimme zu erheben“, die Alternative, „einigen Kindern etwas zuzuflüstern, damit in den anderen Kindern die Neugier erwacht und sie so zur Ruhe gebracht werden“ (ebd., 242). Auch hier wird – ähnlich wie in der gesamten Unterrichtsorganisation – die Grundintention Montessoris deutlich, die Veränderung des kindlichen Verhaltens durch einen konstruktiven Akt zu initiieren und hierbei das einzelne Kind und nicht die Gruppe anzusprechen.

Der Zeitfaktor ist ein weiterer wichtiger Aspekt für das didaktische Handeln der Lehrkraft während der freien Arbeit. Die Konsequenz, mit der Montessori die individuelle Lernaktivität des Kindes geachtet wissen möchte, erfordert andere Zeitstrukturen damit eine „pädagogische Freigabe der Entfaltung spontaner Aktivität“ des Kindes möglich wird (vgl. Holtstiege 1987, 85). Sie versteht die freie Arbeit nicht als Phase des Unterrichts neben anderen, sondern diese nimmt den größten Teil der Unterrichtszeit ein (vgl. Ludwig 2003, 47). Das in der jahgangsheterogen gegliederten Volksschule als gravierend empfundene Problem des Zeitmangels bei der Anleitung des Lernens stellt sich für Montessori anscheinend nicht. Auch finden sich keine Hinweise bei ihr für eine mögliche „innere Unrast“ der Lehrkraft, wie sie etwa Huber (1931, 18)

64 Für die Lehrkraft hält Montessori nicht nur die Kenntnis der Theorie für notwendig, sondern ebenso die „praktische Erfahrung“ der Lehrkraft (1972, 237). Diese Haltung weist eine unübersehbare Parallele zu den Didaktikern der Volksschule auf. Es kann nur vermutet werden, dass die Theorie zu verschiedenen Fragen auf die praktische Erfahrung verweist, da sie aufgrund einer fehlenden empirischen Erforschung der pädagogischen Praxis hierzu noch keine Position beziehen kann.

65 Idealisiert wirkt jedoch die Fähigkeit der Lehrerin, Ruhe zu erzeugen: „Wenn die Lehrerin wirklich ihrer selbst sicher ist, wird das (diese Vorübungen Anm. M.P.) genügen, um anschließend sagen zu können: ‚Jetzt sind wir ruhig‘, und wie durch Zauber wird sofort Ruhe eintreten“ (Montessori 1972, 242).

für zahlreiche wechselnde Anleitungstätigkeiten beschreibt. Ein Grund für das Fehlen dieses Phänomens bei Montessori mag sein, dass sie die Kinder als gleichberechtigte ‚Lehrkräfte‘ wahrnimmt, die sie als Unterstützung des didaktischen Handelns im Unterricht begreift.

### 3.2.3 Hilfen von Kindern und ihre Bedeutung für die Lehrkraft

Montessori misst den gegenseitigen Hilfen der Kinder eine hohe Bedeutung für ihre Lernprozess bei, was aufbauend auf ihrer Pädagogik in der gegenwärtigen Literatur zur Jahrgangsmischung betont wird (vgl. Laging 2003, 11; Matz/Knauf 2003, 72ff.). Daher werden ihre Aussagen zu den Hilfen und Anleitungen der Kinder sowie deren Verhältnis zum didaktischen Handeln der Lehrkraft analysiert, woran sich eine kritische Reflexion von Montessoris Argumentation anschließt.

Für ein Zustandekommen von gegenseitigen Hilfen der Kinder ist hervorzuheben, dass sich bei Montessori die Kinder während des Unterrichts im Klassenraum frei bewegen und miteinander kommunizieren dürfen (vgl. 1969, 56). Dies bietet ihnen sowohl die Möglichkeit, die Lerntätigkeit anderer Kinder zu beobachten und sich von dieser anregen zu lassen, als auch diese um Hilfe zu fragen bzw. Kindern Hilfe anzubieten. Zu den Hilfen der Kinder untereinander schreibt Montessori:

„Unsere Schulen haben bewiesen, daß sich die Kinder verschiedenen Alters untereinander helfen; die Kleinen sehen, was die Größeren tun, und bitten sie um Erklärungen, die diese ihnen gern geben“ (1972, 203).

Wie sehr sie diese Hilfen als Anleitung des Lernens mit einer eigenen Wertigkeit schätzt, wird daran deutlich, dass sie diese als „regelrechte(n) Unterricht“ bezeichnet, den die Kinder sich gegenseitig erteilen (ebd.). Aus ihrer Sicht stellen diese Hilfen für das Handeln der Lehrkraft nicht nur eine Unterstützung dar, sondern sie sind aufgrund einer Begrenztheit der ‚Lehrfähigkeiten‘ des Pädagogen eine besondere Bereicherung, da dieser nicht die ‚geistige‘ Nähe zu Kindern besitzen, wie sie die Kinder ähnlichen Alters untereinander haben: „Die Lehrer können eine Reihe von Dingen einem dreijährigen Kind nicht klarmachen, die ein fünfjähriges hingegen sehr gut erklären kann“ (ebd.). Dies führt sie darauf zurück, dass „die Geistesform des fünfjährigen Kindes dem des dreijährigen so nahe ist, daß das Kleine von ihm leicht aufnimmt, was wir ihm nicht erklären können“, so dass sie diese Nähe als eine „natürliche geistige Osmose“ betrachtet, die sich einstellt, weil sich das „dreijährige Kind dafür interessiert, was das fünfjährige tut“ (ebd.). Sie verweist daher auf die Notwendigkeit, in diesen Situationen den Lehrtätigkeiten der Kinder den Vorrang vor denen der Lehrkraft zu geben.

Ausgehend von Montessoris Argumentation lässt sich bezogen auf die Anleitung des Lernens reflektieren, dass die Art der Lernanregung nicht nur bezüglich des Lerninhalts, sondern auch vom Interesse des jeweilig „Unterrichtenden“ zu unterscheiden ist: Das Kind, welches mit einem selbst gewählten Material arbeitet, besitzt ein tatsächliches, primäres Interesse am Gegenstand, während die Lehrkraft insbesondere in den unteren Jahrgängen das Material in der Regel als „Lehrinhalt“ für das Kind und nicht als Lerninhalt für sich selbst auffassen wird. Dieser Umstand lässt sich als möglicher Grund dafür ansehen, dass Montessori die Zusammenarbeit von Kindern verschiedenen Alters als „eine Harmonie und eine Lehrgabe“ wertet, „wie sie selten zwischen Erwachsenen und Kindern zu finden sind“ (ebd., 203). Als bedeutsam kann an dieser Stelle gelten, dass diese Situationen einen „sozial initiierten Lernzuwachs mit daraus resultierender Primärmotivation“ für eine weitere Kooperation der Kinder bewirken können und die Chance für weitere „Lerninteressen und -bereitschaften“ eröffnen (Holtstiege zit. n. Burk 1996, 27).

Da die Lernanregungen und Hilfen der Kinder untereinander aber anders als in der Volksschule von der Lehrkraft nicht im Sinne einer Helfertätigkeit angeordnet werden, sondern sich von ihr ungesteuert ereignen, kann diese auf der einen Seite die Hilfe der Kinder nicht in ihr didaktisches Handeln als feste Größe ‚einplanen‘. Auf der anderen Seite jedoch kann sich nur durch diese Freiheit eine im Sinne ihres Konzeptes selbst gesteuerte Kultur des Helfens entwickeln, durch die die Kinder tatsächlich unabhängig von den Hilfen der Lehrkraft werden und sich gegenseitige Hilfen geben, ohne von der Lehrkraft hierzu aufgefordert zu werden. Dies vermag diese wiederum zu entlasten.

In diesem Zusammenhang ist Montessoris Zurückweisung der Befürchtung von Kritikern der Jahrgangsheterogenität wichtig, dass das ältere Kind, „wenn es sich mit dem Lehren beschäftigt, selbst nicht lernen könne“; dem hingegen bewertet sie diese Situationen für das ältere Kind ausgesprochen positiv: Das Kind „vervollkommnet (...) das, was es weiß, indem es lehrt, denn es muß seinen kleinen Wissensschatz analysieren und umarbeiten, will es ihn an andere weitergeben. Dadurch sieht es die Dinge klarer und wird für den Austausch entschädigt“ (Montessori 1972, 204). Insgesamt beobachtet sie keine negativen Aspekte bei der Anleitung des Lernens durch die Kinder, wobei sich die wichtige Frage ergibt, inwieweit sie hierbei von einem –zumindest aus heutiger Sicht – idealen ‚Bild‘ des Kindes ausgeht.

### **Kritische Reflexion von Montessoris Argumentation**

Es erscheint an dieser Stelle notwendig, Montessoris Argumentation vor dem Hintergrund der Kritik von Oelkers zu betrachten (vgl. Kap. 3.1) und für die aktuelle Auseinandersetzung mit jahrgangsübergreifendem Unterricht die Darstellung Montessoris zu hinterfragen sowie mögliche Ausblendungen und Idealisierungen herauszuarbeiten.

Zum einen geht es um das von Montessori als ‚bewiesen‘ angesehene Faktum, dass die Kinder ihrer Schule sich helfen (vgl. 1972, 203). In ihren Beispielen hierzu wird die Intention deutlich, ein Bild des jederzeit helfenden und damit gleichbedeutend guten Kindes zu erzeugen, welches aufgrund seiner Einseitigkeit nicht stimmig erscheint. Was bei Montessori nicht zur Darstellung kommt sind Beispiele, in denen sich Kinder nicht helfen, Kontraste zu der Harmonie und Lehrgabe der Kinder, sei es aufgrund von möglicher fehlender Bereitschaft oder Fähigkeit der Kinder zu helfen. Es bleibt zudem die Frage, ob die aufgrund geistiger Nähe und primärem Interesse am Inhalt stattfindende Interaktion tatsächlich immer eine helfende und lehrende Funktion besitzt. Daher ist die Darstellung Montessoris kritisch zu betrachten und sind in der Praxis auch kontrastierende Beispiele zu erwarten.

Zum anderen fällt die Einseitigkeit des Altersverhältnisses in den Hilfs- und Interaktionsprozessen auf. Es ist bei Montessori immer das ältere Kind, welches dem jüngeren hilft. Es ist nie das gleich alte oder das jüngere Kind, welches dem älteren Kind hilft, Inhalte erklärt oder eine Lernanregung gibt. Auch wenn es zu vermuten bleibt, inwieweit diese Situationen für Montessori tatsächlich nicht beobachtbar waren oder inwiefern sie diese ausblendet, wirkt ihre Darstellung in gewisser Weise als Typisierung. Die von der Theorie her beabsichtigte Entkoppelung des Lernstandes vom Jahrgang, da die Kinder aufgrund der „Freiheit, sich umzuschauen“ und ihrem eigenen Interesse lernen (1972, 205), steht zu dieser Typisierung im Widerspruch, wenn nicht auch Hilfen von jüngeren Kindern an ältere gegeben würden, sofern ihnen dies aufgrund ihrer Kenntnisse möglich ist. Gleichzeitig wird dem älteren Kind per se die fachliche Kompetenz zugeordnet, jüngere anzuleiten, was wiederum innerhalb des Gesamtkonzepts fraglich erscheint. Resümierend ist darauf hinzuweisen, dass Montessori durch ihre Darstellung der ausschließlich positiven Kooperationsprozesse und der einseitigen Altersverhältnisse eine Theorie konstruiert,



die der jahrgangsheterogenen Gruppe eine förderliche Wirkung für das Lernen des Kindes zuschreibt und diese einseitig als Unterstützung für das didaktische Handeln der Lehrkraft darstellt. Dass durch die vermehrte gegenseitige Hilfe und die Kommunikation der Kinder mögliche „Störungsmomente“ für das Lernen anderer Kinder entstehen, wie es Dümmler (1929a, 14) beschreibt, beschreibt Montessori nicht. Dabei soll nicht in Abrede gestellt werden, dass sich für das Kind in der einzelnen Situation eine positive, von Montessori beobachtete Wirkung der jahrgangsheterogenen Gruppe auf die Lerntätigkeit einstellen kann. Um jedoch eine fundierte Theorie gerade für die sinnvoll einzubeziehenden Anleitungen der Kinder zu begründen, müssen jedoch auch andere ‚Wirkungen‘ und somit mögliche Schwierigkeiten benannt werden. In Frage zu stellen ist daher die Idealität der Beispiele, in denen alle Kinder grundsätzlich als Gewinnende hervorgehen. Dies lässt für die jahrgangsheterogene Klasse ein idealisiertes Bild entsprechend des „glücklichen“ Kindes entstehen, welches innerhalb von Oelkers Argumentation als Gegenstück zu dem Mythos des „leidenden“ Kindes der „alten“ Schule fungiert.

### Wechsel des Fokus: Von Maria Montessori zu Peter Petersen

Wenn im folgenden Kapitel nun auf die zweite bedeutende Konzeption für einen jahrgangsübergreifenden Unterricht zu Beginn des 20. Jahrhunderts eingegangen wird, so ist es für den Wechsel des Fokus hilfreich, auf drei Punkte hinzuweisen:

Zunächst sind als Kontexte der Analyse die jeweils ursprünglichen Professionen zu beachten: Montessori als Medizinerin und Anthropologin im Gegensatz zum Gymnasiallehrer, späteren Schultheoretiker und Schulpädagogen Petersen. Diese Professionen beeinflussen auch die differierenden Ausgangspunkte der jeweiligen Konzeptionen: So das Kinderhaus als – im deutschen Sinn – vorschulische Einrichtung bei Montessori und die Volksschule als zentrale Einrichtung des öffentlichen Schulwesens bei Petersen.

Als zweites ist die Verschiedenheit der nationalen Kontexte Italiens bzw. Deutschlands zu benennen, ohne dass diese in die Analyse miteinbezogen werden können. Diese wird aber speziell bei Petersen in der Auseinandersetzung mit dem selektiven deutschen Schulsystem deutlich.

Als dritter bedeutsamer Unterschied bleibt der historische Kontext beider Pädagogen anzumerken: Die vorgenommene Einordnung in das Projekt der ‚Reformpädagogik‘ und damit die historische Differenz zwischen beiden Pädagogen erscheint mir zentral (vgl. Kap. 4.1); so liegen zwischen Montessoris „casa dei bambini“ und Petersens Veröffentlichung des Jena-Plans nicht nur zwei Jahrzehnte, sondern auch der erste Weltkrieg und eine Veränderung der Gesellschaftsordnungen, deren Einfluss insbesondere auf das Konzept Petersens zu beachten bleibt.

### 3.3 Jahrgangsheterogene Klassen und ihre Didaktik bei Peter Petersen

Bevor Peter Petersen als Erziehungswissenschaftler an die Universität Jena berufen wird, ist er von 1919 bis 1923 Leiter der Lichtwark-Schule in Hamburg<sup>66</sup>. Mit dem Kollegium entwickelt er Prinzipien für eine veränderte Gestaltung des Schullebens und des Unterrichts, die später teilweise in

<sup>66</sup> Die Lichtwark-Schule wurde neben verschiedenen Volksschulen Hamburgs nach dem ersten Weltkrieg zur Versuchsschule im Sinne der Lebensgemeinschaftsschulen. Mit der Konzeption als Einheitsschule wurde die Trennung von Volksschule und Höherer Schule aufgehoben. Das Verhältnis der Lehrkräfte zu den Schülern sollte eine Gemeinschaft sein, die sich in der Gemeinschaft mit den Eltern als weitere Erziehende und in der kollegialen Zusammenarbeit der an einer Schule arbeitenden Lehrkräfte fortsetzte (vgl. Scheibe 1969, 296f.). Petersen selbst weist im Zusammenhang mit den Gemeinschaftsschulen darauf hin, dass diese Versuchsschulen darstellen, damit sich Reformen nicht nur auf den Unterricht einer Klasse, sondern auf die gesamte Schule beziehen. Dabei erscheint es von Bedeutung, dass es sich bei Versuchsschulen um gewöhnliche Staatsschulen handelt und sich der Reformprozess innerhalb des öffentlichen Schulwesens vollzieht.



den Jena-Plan eingehen (vgl. Dietrich 1986, 61). In Jena, wo die Volksschullehrerausbildung bereits in den 1920er Jahren an der Universität möglich ist, übernimmt er außerdem die Leitung der Universitätsübungsschule, einer dreiklassigen Volksschule. Er gestaltet diese grundlegend um und entwickelt seine eigene Schulkonzeption mit jahrgangsheterogenen Klassen. Diese begründet er in seinen Publikationen theoretisch und untersucht den Unterricht an seiner Schule im Rahmen der Pädagogischen Tatsachenforschung systematisch (vgl. Scheibe 1994, 310)<sup>67</sup>. Die Unterrichtsarbeit der Schule dokumentieren Petersen und seine Mitarbeiter gerade im Hinblick auf die Jahrgangsmischung ausführlich (vgl. Petersen 1930a, 1930b, 1934, Wieschke-Maaß 1940). Das Wirken Peter Petersens fällt auch in die NS-Zeit, seine Schriften aus dieser Zeit lassen ihn aufgrund seiner pronationalsozialistischen Position auch als „Propagandist des NS-Regimes“ erscheinen, was bei der Analyse seiner Ausführungen zu beachten ist (Ortmeyer 2010, 47)<sup>68</sup>.

Oelkers (2005, 185) bezeichnet den Jena-Plan auch aufgrund seiner Auflagenstärke als „das wohl erfolgreichste Dokument der deutschen Reformpädagogik“. Dieser gilt für ihn als Beispiel für den Entwurf einer „neuen Schule“, wobei hier nicht die „exklusiven Bedingungen“ einer Versuchsschule, sondern diejenigen einer „normalen“ Volksschule maßgeblich für den Entwurf waren (vgl. ebd.)<sup>69</sup>. Der Jena-Plan stellt eine Synthese verschiedener Elemente reformpädagogischer Didaktik dar. Er berücksichtigt Ottos Ansatz der Kurse und des Gesamtunterrichts, den bei Lietz zu finden, den „Wechsel zwischen theoretischen und praktischen Beschäftigungen“, die Gruppenverfahren der Arbeitsschulbewegung sowie die „Auflösung der Jahrgangsklassen“ nach dem Howard-Plan<sup>70</sup> (ebd., 186)<sup>71</sup>. Dass Petersen auch nach der Veröffentlichung des Jena-Plans weiterhin auf der Suche nach bereits bestehenden didaktischen Konzepten für den jahrgangsübergreifenden Unterricht ist, lässt sich beispielhaft 1928 anhand seiner USA-Reise verdeutlichen, auf der er mit Washburne zusammentrifft und aus dessen „Rechenbücher(n) zum Selbstunterricht“ Anregungen für seine Schule erhält (Kluge 1992, 211). Allerdings sieht Petersen immer auch die Differenzen zu anderen Reformpädagogen: So teilt er die grundlegenden Ziele jahrgangsübergreifenden Unterrichts mit anderen, unterscheidet sich aber auf den Wegen hierzu deutlich von diesen<sup>72</sup>.

67 Petersen hat im so genannten „Kleinen Jena-Plan“ von 1927 die Theorie zur Bildung jahrgangsheterogener Stammgruppen und zum didaktischen Handeln in diesen grundgelegt und in den folgenden Jahren in weiteren Werken ausgeführt. Seine Schriften nach 1933 zeigen an verschiedenen Stellen sowie in seinen Interpretationen zu älteren Werken den Einfluss nationalsozialistischer Ideologie (vgl. Benner et al. 1991; Oelkers 1989b). Diese Problematik wird vom Verfasser bei der Rezeption von Petersens Werk gesehen, eine Auseinandersetzung hiermit würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit überschreiten.

68 Die Schriften Petersens aus der NS-Zeit sind aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive umfassend analysiert (vgl. Ortmeyer 2006). Sofern sich bei der Analyse seiner didaktischen Positionen Bezüge zum NS-System erkennen lassen, wird hierauf im Folgenden durch Fußnoten hingewiesen. Dieses Vorgehen begründet sich darin, dass sich der zentrale Fokus des Kapitels nicht auf diesen Aspekt richtet, sondern es um Petersens Begründung und Didaktik jahrgangsheterogener Klassen geht.

69 An dieser Stelle ist jedoch darauf hinzuweisen, dass die Realisierung des Konzepts an der Universitätsschule in Jena zwar keine besonderen finanziellen oder sachlichen Ressourcen mit sich brachte, dass aber eine weitergehende pädagogische Reflexion der Lehrkräfte angenommen werden kann, die in der Regel zugleich Mitarbeiter und Assistenten der Universität waren (vgl. Kluge 1992).

70 Der nach John Howard (1726–1790) benannte Plan sah für ältere Schüler altersgemischte Gruppen vor und führte individuelle Lernzeiten ein und wurde in London nach 1913 angewandt (vgl. Oelkers 2005, 186).

71 Auch Röhrs zählt den Jena-Plan „zu den Höhepunkten der Reformpädagogik als internationaler Bewegung“, da er bewusst die Impulse einer globalen pädagogischen Diskussion aufnimmt (vgl. 1991, 248).

72 So schreibt Petersen zu Washburnes Pädagogik: „Seinem allgemeinen Erziehungsziel bin ich sehr sehr nah, wir differieren stärker im Unterrichtlichen, da er das individuelle Arbeiten (der Kinder, Anm. M.P.) ganz übertreibt“ (Petersen zit. n. Kluge 1992, 211).

Als Anknüpfungspunkt an die reformpädagogische Schulkritik ist zunächst Petersens schultheoretische Auseinandersetzung mit dem öffentlichen Schulsystem und dem Jahrgangsklassensystem in der Volksschule zu analysieren (vgl. Kap. 3.3.1). Für das Verständnis des Jena-Plans ist die „Erziehungsgemeinschaft“ ein zentraler Begriff, der sowohl bei der Begründung jahrgangsheterogener Stammgruppen als auch für die beschriebene Wirkung dieser auf die Erziehung des Kindes leitend ist. Aufgrund der kritischen Betrachtung von Petersens Theorie zur jahrgangsheterogenen Gruppe werden die Aufgaben didaktischen Handelns zunächst grundlegend und dann konkret am Beispiel der Gruppenarbeit und der Kurse untersucht (vgl. Kap. 3.3.2). Abschließend richtet sich der Blick auf die Hilfen der Kinder aus der Sicht Petersens und ihren Einfluss auf das didaktische Handeln der Lehrkraft (vgl. Kap. 3.3.3).

### 3.3.1 Die Bildung jahrgangsheterogener Klassen

Die Analyse gliedert sich in drei Abschnitte: Ausgehend von der Kritik am Schulwesen und Jahrgangsklassensystem wird Petersens theoretisches Konstrukt der Erziehungsgemeinschaft und im Anschluss daran seine Begründung zur Bildung jahrgangsheterogener Klassen analysiert.

#### Petersens Kritik an der schulsystemischen, schulischen und unterrichtlichen Differenzierung

Petersens Kritik am allgemeinen Schulwesen richtet sich gegen die Strukturen des Schulsystems und innerhalb dieser gegen das Jahrgangsklassensystem. Die Einrichtung der vierjährigen Grundschule durch die Weimarer Verfassung bezeichnet Petersen als einen „jämmerliche(n) schulpolitische(n) Kompromiß“ (1930a, 2) und als „ein pädagogisches Unding“ (1930b, 112). Seine Beobachtungen lassen ihn zu dem Schluss kommen, dass es „kein Grundschulkind gibt“ im Sinne einer vierjährigen Grundschule (Petersen 1930a, 21). Ein Schulwechsel nach dem vierten Schuljahr ist für ihn von der Lernentwicklung des Kindes her nicht zu rechtfertigen, daher plädiert er für eine mindestens siebenjährige Grundschule, fordert aber „so viele Schulen als möglich daneben zu entwickeln, in denen die Kinder bis zu zehn Schuljahren und selbst bis zum Abitur zusammenbleiben können“ (ebd., 2)<sup>73</sup>. Statt durch eine Selektion leistungstärkerer Kinder nach der vierten Klasse in die weiterführenden Schulformen die Volksschule „auszupowern“, lasse man die Begabten innerhalb der Volksschule, schaffe aber nun bessere Bildungsmöglichkeiten“ in dieser mit Hilfe eines veränderten Unterrichts für alle Kinder, so seine Forderung (ebd. 1961, 17)<sup>74</sup>. Damit widerspricht Petersen der schulsystemischen Differenzierung seiner Zeit und sieht in der Volksschule als Einheitsschule eine zu gestaltende Alternative.

Ein zentraler Kritikpunkt Petersens am Jahrgangsklassensystem ist die häufige Klassenwiederholung, die er mit Bezug auf empirische Daten belegt<sup>75</sup>: So wurden aus den Volksschulen in Preußen im Jahr „1910/11 nur 45% aus der achten Klasse entlassen“, alle übrigen Kinder eines Einschulungsjahrgangs verließen die Schule aufgrund von Klassenwiederholungen von einer niedrigeren Klassenstufe aus; für andere Länder und Zeitpunkte führt er ähnlich problematische Werte an (vgl. ebd., 15f.). Da es der Schule mit den Jahrgangsklassen jedoch nicht gelingt,

73 Petersen beurteilt die Möglichkeiten für eine längere Grundschuldauer eher pessimistisch, da „das Schulwesen allzusehr in den ‚festen Händen‘ von gut eingespielten Lehrer-Machtgruppen und -grüppchen“ liegt (1930b, 115). Allerdings hat sich Petersens Schulmodell einer zehnjährigen Einheitsschule erst im Laufe der 1920er Jahre entwickelt. 1919 sieht Petersen noch eine sechsjährige Grundschule vor, an die sich die Oberstufe der Volksschule und die Mittelschule anschließen (vgl. Petersen 1919, 20f.).

74 Nach 1933 wendet sich Petersen nach Ansicht Benners und Kempers „gegen den Intellektualismus der höheren Schulbildung“ (vgl. 1991, 54), worin man eine Kritik am Gymnasium erkennen, diese jedoch auch als Anbiederung an die nationalsozialistische Ideologie interpretieren kann.

75 In der Begründung und dem Beleg seiner Kritik unterscheidet sich Petersen damit von Montessori.

die Lernentwicklung der Kinder erfolgreich zu gestalten, zeigt für ihn die Schule „auf jede Weise den Bankrott des Jahrgangsklassensystems“ (ebd., 15). Dass er die Verantwortung für diese Situation eindeutig nicht beim Kind, sondern im System und seinen Institutionen sieht, wird unter anderem an seiner Sichtweise deutlich, dass kein Volk „die Schüler ändern und lernschulmäßig mehr aus ihnen herausbringen“ kann, „darum ist das Schulwesen – und in erster Linie das Schulleben – selbst zu ändern“ (ebd., 17). Als schulische Differenzierungsform sieht Petersen daher jahrgangsheterogene Klassen vor, die er Stammgruppen nennt. In diesen fasst er die Kinder des 1. bis 3. Schuljahres als „Untergruppe“, des 4. bis 6. Schuljahres als „Mittelgruppe“, des 6. bis 8. Schuljahres als „Obergruppe“ und des 8. bis 10. Schuljahres als „Jugendlichengruppe“ zusammen (ebd., 26).

Sieht man diese Konzeption im Zusammenhang mit seiner Kritik an der Grundschuldauer und am Jahrgangsklassensystem, wird folgende Situation erkennbar: Für Petersen stellt die schulsystemische Differenzierung der Kinder in verschiedene Schulformen nach der vierten Klasse eine Behinderung für seine Form der schulischen Differenzierung in jahrgangsheterogene Stammgruppen in der Grundschule dar, da diese aufgrund ihrer nur vierjährigen Dauer die Bildung der jeweils drei Jahrgänge umfassenden Unter- und Mittelgruppe nicht zulässt. Seine Forderung nach einer längeren Grundschuldauer muss daher nicht nur als Wunsch nach einer Stärkung des Einheitsschulgedankens, sondern auch im Hinblick auf eine jahrgangsgemischte Klassenbildung verstanden werden<sup>76</sup>.

Seine Kritik richtet sich insbesondere gegen den Unterricht in jahrgangshomogenen Klassen, womit er den Blick auf die unterrichtliche Ebene der Differenzierung richtet. Er beruft sich unter anderem auf Hördt, der in der „Gruppenteilung der Kinder rein nach dem Lebensalter (...) das sichtbarste Zeichen dafür“ erkennt, „daß unsere Schule nur den Schüler sieht, nicht das Kind: man denkt nur daran, einen möglichst ‚homogenen‘ Lernkörper zu schaffen“ (Hördt 1933, 42). Das Bestreben nach möglichst leistungshomogenen Klassen, das Petersen empirisch in der Entwicklung des Jahrgangsklassensystems im Volksschulwesen seit den 1880er Jahren belegt sieht (vgl. Kapitel 2.2), hat Folgen für den Unterricht und die Lernenden. Diese werden „als Einheit nach einem bestimmten Jahresplan geführt (...) mit dem Ziel, ‚als Einheit‘ soweit gefördert zu werden, daß sie als Einheit für die Anforderungen des nächsten Jahresplans vorgeschult“ sind (Petersen 1930a, 20). Folgen des Jahrgangsklassensystems sieht er auch für die Lehrkräfte, die mit der Jahrgangsgleichheit der Kinder von einer Leistungshomogenität ausgehen und in einen „Pensenschematismus“ verfallen, worauf sie eine „Rangordnung nach der Begabung, d.h. der Schulbegabung“ der Kinder erstellen (ebd.).

Die Hierarchisierung der Schülerleistungen in der Jahrgangsklasse führt gerade für lernschwache Kinder zu einer weiteren Problematik auf der Ebene der schulsystemischen Differenzierung, die Petersens Kritik hervorruft: die Selektion von Kindern in die Hilfsschule. Die Existenz der Hilfsschule hängt für ihn eng zusammen mit dem Versagen des Jahrgangsklassensystems (vgl. Petersen 1961, 17). Den Grund für die Selektion der „Hilfsschüler“<sup>77</sup> formu-

76 Bei Petersen wird deutlich erkennbar, dass die jahrgangsheterogene Klassenbildung nicht nur eine Frage der schulischen, sondern auch der schulsystemischen Differenzierungsebene im Sinne Haußers (1980) ist, d.h. dass das Differenzierungskriterium „Jahrgang“ immer auch in Abhängigkeit zum Schulsystem zu sehen ist.

77 Petersen bezieht sich auch auf Krampfs Begriff des „brauchbaren Hilfsschulkindes“, welches er durch die Arbeiten von Buchholz als Normalkind eingehend charakterisiert sieht (1961, 18). Auch wenn Petersen dieses Kind als der Volksschule zugehörig ausweist, hebt er nicht hervor, dass der Begriff aufgrund der Terminologie, die weiterhin die Hilfsschule als Bezugspunkt führt, nicht dazu geeignet erscheint, die Situation von Kinder der Volksschule

liert er aus der „konstitutionelle(n), physische(n) wie psychische(n) Unfähigkeit“ der Kinder heraus, „das unkindlich angespannte, mit täglichen, ja stündlichen ‚Forderungen‘ nach ‚Leistungen‘ an sie herantretende Arbeitsleben einer ‚wohlgegliederten‘, dazu klassenmäßig gebundenen Unterricht erteilenden Volksschule zu ertragen“ (ebd.). Die hier angeführte fehlende Passung zwischen den Möglichkeiten des Kindes und den Leistungsanforderungen der Schule sieht er jedoch nicht als ‚Fehler‘ des Kindes, sondern als Problem, welches durch den Unterricht der Volksschule verursacht wird, der auf eine vermeintlich leistungshomogene Jahrgangsklasse ausgerichtet ist.

Petersen beschreibt es dagegen als Aufgabe der allgemeinen Schule, „solche Hilfsschüler im Gruppenverband zu belassen, ihnen keinerlei Gefühl von Minderwertigkeit zu geben, ihnen Zeit und Ruhe für die Entwicklung zu lassen“ (1961, 17). Er sieht in seiner Schule den Versuch geglückt, dass diese Kinder „über die 2–3 ersten Schuljahre gut hinübergeleitet werden können, um darauf auch im Sinne der normalen Schule ausreichend zu ‚folgen‘, mit fortzuschreiten“ (ebd.).<sup>78</sup> Hierbei ist zu beachten, dass statt des in der Volksschule üblichen Zeugnisses in der Jena-Plan Schule der erste schriftliche Bericht über ein Kind erst am Ende des 3. Schuljahres ausgestellt wird, um „in den so entscheidungsvollen ersten Schuljahren eine ruhige Entwicklung des Kindes zu gewährleisten“ (ebd., 63). Insgesamt wird deutlich, dass Petersen seine Kritik gleichermaßen auf die Strukturen des Schulsystems, das Jahrgangsklassensystem und die Gestaltung des Unterrichts richtet.

### Die Erziehungsgemeinschaft als Grundlage des Jena-Plans

Im Gegensatz zu Montessori steht bei Petersen nicht „das Kind“ im Mittelpunkt seiner pädagogischen Überlegungen. Es taucht auch unter den Grundbegriffen seiner „Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ nicht auf (vgl. Petersen 1962). „Das Kind wird genommen, wie es ist, ohne das Petersen über seine Erziehbarkeit skeptisch wäre“ (Oelkers 1985, 77). Benner und Kemper (1991, 15) betonen, dass Petersen „die Grenzen einer bloßen Pädagogik ‚vom Kinde aus‘ (...) bereits früh aufgrund eigener Erfahrungen in und mit der Praxis der Reformpädagogik“ erkannt hat und diese auch als Leiter der Lichtwark-Schule nicht teilte (ebd., 23)<sup>79</sup>.

---

zu beschreiben, denen aufgrund ungünstiger sozialer Lebensumstände Lernvoraussetzungen für einen weitgehend undifferenzierten Volksschulunterricht fehlen. Die Problematik des Bezugspunkts wird spätestens durch die Folgen der Selektion in die Hilfsschule deutlich, wie sie in der NS-Zeit in Krampfs entschiedener Befürwortung bei der Zuführung von Hilfsschülern zur Sterilisation vollends erkennbar wird (vgl. Hänsel 2006, 46ff.). Gleichzeitig wird das Attribut der Brauchbarkeit der Hilfsschüler durch die „völkische Brauchbarmachung“ im Sinne des NS-Staates mehr als problematisch, die die Bildungsmöglichkeiten für Hilfsschüler auf einen sehr eng umgrenzten Lebens- und Berufsbereich einschränkt (ebd., 75).

78 Wie verschiedene Schüler mit Sinnesbehinderungen und Lernschwierigkeiten im jahrgangsübergreifenden Unterricht der Universitätsschule lernen, dokumentiert Müller-Petersen unter anderem in Band 3 des Jena-Plans (1934, 60f.). Daneben lässt KLuge in der Biografie Petersens unter anderem eine ehemalige Schülerin mit frühkindlichem Hirnschaden über ihre Situation und deren Normalität in der Universitätsschule berichten (1992, 192). Ein Unterrichtsprotokoll der pädagogischen Tatsachenforschung von 1936 gibt einen Einblick dahingehend, wie die Kinder und Lehrer im Unterricht der jahrgangsgemischten Untergruppe der Universitätsschule über Hilfsschulkinder sprechen. Darin wird deutlich, dass sie die Thematik der Hilfsschüler ihrer Schule und die Kinder einer benachbarten Hilfsschule sehr beschäftigt. Die Lehrkraft spricht über ‚Merkmale‘ und Verhaltensweisen der Hilfsschulkinder und mahnt die Kinder zu einem guten Verhalten bzw. versucht, Mitleid bei ihnen zu erzeugen (vgl. Petersen 1965, 212ff.).

79 Eigenen Erfahrungen konnte Petersen vor allem in den Hamburger Versuchsschulen sammeln, in denen zum Teil eine radikale Umkehr des bisherigen Unterrichts erfolgte, wie Zeidler ihn skizziert, „früher Zwang, heute Freiheit; früher der Absolutismus des Lehrers, heute das Selbstbestimmungsrecht der Schüler“ (1985, 21). Eine teils falsch verstandene Pädagogik vom Kinde aus führte dabei zu ernüchternden Erfahrungen der Lehrenden: „Die alte Schu-

Den Jena-Plan entwickelt Petersen somit auch nicht von einer „Pädagogik vom Kinde aus“, sondern geht der Frage nach, wie „die Erziehungsgemeinschaft beschaffen sein“ soll, in der das Kind „beste Bildung erwerben kann“, eine Bildung, „die ihm innerhalb dieser Gemeinschaft vermittelt wird und die es reicher, wertvoller zur größeren Gemeinschaft zurückführt“ und in der es „seine Individualität zur Persönlichkeit vollenden kann“ (Petersen 1962, 107).

Bei der Frage nach dem Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft erkennt er letzterer den Vorrang gegenüber ersterem zu (vgl. ebd., 32ff.). Dabei sollen aus der Sicht von Petersen die Individuen „um ihre Dienstfunktion für die Gemeinschaft wissen“ (Benner et al. 1991, 33). Die fehlende Beachtung des Kindes als Individuum korrespondiert dabei auffällig mit einigen seiner Äußerungen in der NS-Zeit, die in Kontinuität mit der folgenden Darstellung stehen<sup>80</sup>.

Die Zentralität des Begriffs der Erziehungsgemeinschaft stellt die Grundlage für die Auseinandersetzung mit der jahrgangsheterogenen Stammgruppe und dem didaktischen Handeln der Lehrkraft in dieser dar<sup>81</sup>. Petersen definiert den Begriff der Gemeinschaft als ein „allseitiges geistiges Verbundensein“ von Menschen mit dem Wunsch „zum stetigen Wachstum an Fähigkeiten und Kräften“, d.h. der Mensch strebt die Gemeinschaft „in ihrer Vollkommenheit, d.h. als Idee“ an (1962, 28). Damit stellt die Gemeinschaft für ihn auch den zentralen Ort der Erziehung dar. Hierbei ist der Begriff der Gruppe relevant als „Bezeichnung für die Gliederungen, in die Gemeinschaft zerfällt, so wie Klasse, Verein, Konzern usw. Untergliederungen der ‚Gesellschaft‘ darstellen“ (Petersen 1955, 51). Die Gemeinschaft der Kinder seiner Schule wird dementsprechend in Stammgruppen eingeteilt. Entsprechend der Idee der Lebensgemeinschaftsschulen sieht Petersen die schulische Gemeinschaft eingebunden in die Gesellschaft; die „geistigen Kräfte der Volksgemeinschaft“ beanspruchen daher „weiten Raum“ in der Schule (1961, 10)<sup>82</sup>. Ziel der Erziehung ist der „volksgebundene freie Mensch“, wobei sich die Freiheit auf die geistige Freiheit bezieht (ebd., 12). Die Einbindung der Erziehungsgemeinschaft in die Volksgemeinschaft ist für die Idee der jahrgangsheterogenen Stammgruppe von Bedeutung, denn diese spiegelt ein Stück der Altersmischung der Gesellschaft wieder.

Oelkers bezeichnet die Gemeinschaft als „Petersens Zielbegriff“: Nicht der einzelne Lehrer oder der Unterricht, sondern die Schule „als Ganzes“ muss wirken „als pädagogisch gestalteter

---

le wird nicht dadurch neu, dass man sie mit dem entgegengesetzten Vorzeichen versteht“ (ebd.). Petersen selbst spricht 1937 von einer „romantische(n) und sentimentale(n) Verfälschung des ‚Vom Kinde aus‘“ und bezeichnet den „neue(n) Dienst, den die Lehrer zu leisten haben, (...) von Anfang an als ‚Führung‘ der Kinder und Jugendlichen“ (Petersen 1937, 6). Inwieweit die Wahl der Sprache einer für den Druck der „Führungslehre des Unterrichts“ notwendigen Akzeptanz des Nationalsozialismus geschuldet ist oder aber sich in Petersens tatsächlicher Position dem NS Staat gegenüber begründet, kann hier nicht geklärt werden.

80 „Die Erziehungswissenschaft, auf deren Grundlage der Jenaplan beruht, ist die erste, welche volkstheoretisch begründet wurde. Wie sie sich eindeutig gegen jeden Liberalismus und Internationalismus, gegen Demokratie und Individualismus wandte, so auch gegen die idealistischen Theorien von der Menschheit. Es gibt keine Menschenbürger, es gibt nur Volksbürger“ (Petersen 1935, 3).

81 Allgemein nimmt der Begriff der Gemeinschaft bei den Schulreformern in den 1920er Jahren an Bedeutung zu. Er weist dabei „über die Schule hinaus auf die soziale Gemeinschaft“ der neuen demokratischen Gesellschaftsform hin, der Weg zu einer neuen Kultur soll – durch ein gemeinsames Wirken von Schule und Elternhaus – über die „als Gemeinschaft zu formierende Schule führen“ (Scheibe 1994, 297). Oelkers betont, dass der Begriff Gemeinschaft „immer doppelt kodiert gewesen“ ist, „politisch und pädagogisch. Der Ausdruck bezeichnet ‚Volk‘, ‚Staat‘ oder ‚Nation‘ und zugleich den Bezug zwischen ‚Erzieher‘ und ‚Zögling‘, also letztlich das Ideal des ‚erziehenden‘ Unterrichts in erlebnispädagogischer Umschrift“ (2005, 108).

82 Wie problematisch eine Grundhaltung jedoch ist, die sich der Idee der (Volks-)Gemeinschaft verpflichtet und nicht in gleichem Maße die Rechte und die Entwicklung des Individuums betont, zeigte sich in der NS-Zeit.



Zusammenhang“ (2005, 186f.). Jahrgangsheterogenität kann daher auch kein Merkmal einer einzelnen Stammgruppe sein, sondern muss ein durchgängiges Prinzip der Schule darstellen. Petersens Anliegen, „diesen Lebensrahmen“ der Erziehungsgemeinschaft „sozial und real anzureichern“, wird durch die Bildung jahrgangsheterogener Klassen erreicht, denn diese bieten „vielfältige Möglichkeiten zum gemeinsamen Lernen in sozialer, emotionaler und kognitiver Hinsicht in wechselnder Gruppierung“ (Röhrs 1991, 251). Er geht dabei davon aus, dass in der Gemeinschaft der Stammgruppe Ordnungen um eine geistige Idee entstehen, in die sich das einzelne Kind einfügt; allerdings sind diese Ordnungen kein „festes Gefüge, sondern eine freiere Dynamik des Zusammenlebens um die Idee“, d.h. es findet fortwährend eine „innere Kräfteverschiebung statt“; Rollen, Aufgaben und Strukturen verändern sich auch durch die jährlichen Zu- und Abgänge aus der Stammgruppe (1961, 11).

Erziehung versteht Petersen demgemäß als den „allgemeine(n) Vorgang der Anpassung, des Hineinlebens, richtiger fast des Hineingelebtwerdens in die Gemeinschaft“ (1962, 104). Dem Kind wird entsprechend seiner Nichtbeachtung als Individuum eine fast passive Rolle zugeschrieben, worin Petersens Verständnis des Verhältnisses von Erziehendem, Gemeinschaft und Zögling deutlich wird. Dieses ist jedoch für den Bildungsvorgang als problematisch anzusehen: In „seiner Bildungsarbeit bedarf der Mensch des Zwanges solange, bis er diese Arbeit aus erkannter Lebensnotwendigkeit oder mit Lust betreibt; es fehlt auch in der Gemeinschaft keineswegs dieser Zwang“ (ebd., 105). Kritisch ist hierbei nicht nur zu betrachten, dass Petersen die Probleme eines möglichen Bildungszwangs nicht reflektiert, sondern dass er die Gemeinschaft instrumentalisiert. So ordnet nach seinem Verständnis die Gemeinschaft „für alle auftretenden Aufgaben die Art und Weise der Erledigung so, dass damit dem Geistigen am besten und reinsten gehorcht wird“ – nicht erkennend, dass auch in der Gemeinschaft immer Einzelne handeln (ebd.). Diese verschwinden fast bis zur Unkenntlichkeit, so ist es „auch gleichgültig, wer die Ausführung übernimmt, d.h. für sie sich bestimmt fühlt oder bestimmt wird; alles aber kommt darauf an, in welcher Reinheit und Treue der Gesinnung gegen die Idee der Gemeinschaft sie erledigt wird“ (1961, 11).

Die Bedeutung, die Petersen der schulischen Erziehungsgemeinschaft zuweist, ist insgesamt kritisch zu sehen. So werden empirisch nicht fassbare Merkmale der schulischen Gemeinschaft als Ausgangspunkt für pädagogische Überlegungen gewählt, ein ideales ‚Bild‘, welches den Gemeinschaftsgedanken nicht nur aus heutiger Sicht in besonderer Weise überhöht<sup>83</sup>. Dabei wird Petersens Bild der Gemeinschaft „in ihrem harmonischen Verständnis abgespalten von der gesellschaftlichen Realität“ (Laging 2003, 14). Dieses Verständnis entspricht in den 1920er Jahren nach dem verlorenen Weltkrieg somit eher einer Sehnsucht nach dieser Vorstellung.

### Zur Begründung und Bildung jahrgangsheterogener Stammgruppen

Bei der Begründung jahrgangsheterogener Stammgruppen als ‚Ausgestaltung‘ der Erziehungsgemeinschaft bezieht sich Petersen zum einen auf verschiedene Wissenschaftler, zum anderen argumentiert er – ähnlich wie Montessori – mit den Vorteilen und der positiven Wirkung der jahrgangsheterogenen Gruppe, die er für die soziale und kognitive Entwicklung des Kindes sieht (vgl. 1961, 25ff.). Bei der Begründung der Jahrgangsmischung im Jena-Plan stellt die „richtige Sozialbildung“ der Kinder für Petersen ein entscheidendes Motiv für das Gelingen der Erziehungs-

83 Oelkers kritisiert, dass im Jena-Plan „nicht demokratische Mitbestimmung oder auch nur eine Form von Gesamtunterricht, sondern die Gemeinschaft, um derentwillen Erziehung stattfinden soll“, im Mittelpunkt steht (1996, 161). Dies weist darauf hin, dass Petersen auch als „Außenseiter der internationalen Reformpädagogik“ angesehen werden kann, der die „kopernikanische Wende zum Kind“ nicht nachvollzieht und dessen Theorie kaum mit dem vereinbar ist, „was in den zwanziger Jahren als ‚neue Erziehung‘ betrachtet wurde“ (2005, 191).

gemeinschaft dar (ebd., 38)<sup>84</sup>. Die gewählte Altersspanne von drei Jahren in einer Stammgruppe versucht Petersen von der Entwicklung des Kindes her zu begründen und beruft sich dabei auf die Erkenntnisse der Psychologie von Kroh, bei dem er „diese Zusammengehörigkeit von rund drei Lebensjahren (...) erwiesen“ sieht (Petersen 1955, 54). Die Altersspanne dreier Jahrgänge lässt sich aufgrund von Krohs Entwicklungsphasen grundsätzlich nachvollziehen<sup>85</sup>. Allerdings ergeben sich bei genauerer Betrachtung Widersprüche, da Kroh den Beginn der zweiten dreijährigen Phase des schulfähigen Kindes mit dem Übergang ins zweite Schuljahr ansetzt (vgl. Kroh 1961, 70), Petersen dagegen das erste bis dritte Schuljahr als Untergruppe zusammenfasst (vgl. Petersen 1961, 26). Damit ist die Anlehnung an Krohs Entwicklungspsychologie nicht schlüssig. Auch andere Anleihen aus der Psychologie – etwa den „Entwicklungsphasen“ der „Bühlerschule“ – erscheinen in ihrer Relevanz für die Pädagogik aus heutiger Sicht wenig präzise:

„Die Kinder einer solchen Phase – also von durchschnittlich drei Jahren – gehören irgendwie seelisch – und was noch wichtiger für den Pädagogen ist – allgemein-menschlich enger zusammen, d.h. sie bedeuten etwas Besonderes für einander, können sich gegenseitig besonders viel sein und geben“ (ebd. 1955, 55)<sup>86</sup>.

Im Gegensatz hierzu ist seine eigene Argumentation schlüssiger. Die Mischung von Kindern dreier Jahrgängen in einer Stammgruppe<sup>87</sup> bezeichnet er nicht als willkürlich, sondern als begründet durch planmäßige Versuche an der Jenaer Universitätsschule (vgl. 1955, 54): Einmal jährlich vollzieht sich eine Veränderung in der Zusammensetzung der Stammgruppe durch den Abgang eines Teils der Schüler in eine nächste Gruppe und durch den Neuzugang eines Teils der Schüler durch den Schulanfang oder eine untere Stammgruppe, ein Stamm der Mitglieder verbleibt immer in der Gruppe. In diesem Wechsel sieht Petersen ein wesentliches Argument für die Altersspanne von drei Jahren im Vergleich zu der von nur zwei Jahrgängen:

„Es ist besser, dass jährlich ein Drittel wechselt als die Hälfte. Denn sonst könnte leicht die neue Hälfte der stärkere Teil sein und das Gleichgewicht wäre gestört, auf die falsche Seite verlegt. Dagegen gewährleisten zwei verbleibende Drittel mit größter Sicherheit das Fortleben der guten ‚Überlieferung‘ und damit deren großen bildenden und erziehenden Wert“ (1961, 37).

An dieser Stelle wird sein Erziehungsverständnis als ein ‚Hineinleben‘ und ‚Hineingelebtwerden‘ in die Gemeinschaft konkret erkennbar, was erst durch die jahrgangsheterogene Gruppe möglich wird. Gleichzeitig kommen mit dem neu hinzukommenden Drittel „neue Anregungen hinzu, neue Aufgaben und neue Pflichten für Lehrer und Gruppenverband“, was für ihn eine „deutlich sichtbar werdende Kräfteverschiebung und -anspannung“ mit sich bringt (ebd., 38). Petersen sieht die Lehrkraft durch die vorhandenen zwei Drittel der Gruppe unterstützt, den neu Hinzukommenden eine „vermehrte geistige und allgemein menschliche Anregung

84 Dabei bezieht er sich auf Hördt, der den Blick auf das außerschulische Leben der Kinder richtet und die erzieherische und sozial bildende Wirkung von verschiedenaltigen Geschwistern und der aus verschiedenen Jahrgängen zusammengesetzten Spielgruppen für die Kinder untereinander beschreibt (vgl. Hördt 1933, 42f.). Unüberschbar ist hier die Parallelität zu Montessoris Argumentation.

85 Kroh nimmt eine Gliederung der Entwicklung der Kindheit in drei Hauptstufen vor, diese benennt er als Stufen der frühen Kindheit, der schulfähigen Kindheit und der Reifezeit (vgl. Kroh 1961, 19f.). Innerhalb der Stufe der schulfähigen Kindheit bestimmt er eine erste Phase mit dem 4. Lebensjahr, eine zweite Phase ab dem 7. Lebensjahr und eine dritte Phase ab dem 10. Lebensjahr (vgl. Kroh 1961, 51ff.).

86 In der fehlenden Präzision fällt die Ähnlichkeit zu der Formulierung Montessoris auf, die davon spricht, dass zwischen einem dreijährigen und fünfjährigen Kind eine „geistige Osmose“ besteht (1972, 203).

87 Petersen definiert den Begriff der „Stammgruppe“ als eine „Sozialform“, in der die Kinder verschiedener Jahrgänge, beider Geschlechter sowie aller Begabungen und Stände unterrichtet werden (ebd. 1961, 27).



und Förderung“ zukommen zu lassen (ebd., 37). Bezogen auf die Anforderung an eine planvoll gestaltete Gemeinschaft erscheint der beschriebene Vorteil einer drei Jahrgänge umfassenden Stammgruppe plausibel<sup>88</sup>. Die Altersspanne von drei Jahrgängen muss jedoch gerade in der Ober- und Jugendlichen-Gruppe nicht unbedingt eingehalten werden, da Petersen die Zuordnung des einzelnen Kindes zu einer Stammgruppe als flexibel ansieht. So können die Übergänge von Kindern des 6. Schuljahres in die Obergruppe und des 8. Schuljahres in die Jugendlichen-Gruppe nach den Möglichkeiten des Kindes und der Gruppe während des laufenden Schuljahres erfolgen (vgl. Petersen 1961, 26f.). Hierbei ist nicht der „Intelligenzgrad“ des Kindes entscheidend, sondern vielmehr seine „allgemeine Reife“ und die Frage, wie ein Kind „als ganze kleine Persönlichkeit sich in der anderen Gruppe fühlen und durchsetzen“ wird; daher sollen an der Entscheidung des Übergangs sowohl die Lehrkraft als auch die betroffenen Kinder beteiligt sein, da sie „durchaus zu einer Selbstbeurteilung fähig sind“ (ebd., 27).

Dass für den Unterricht in der jahrgangsheterogenen Stammgruppe der Lehrstoff eines „Jahrgangs“ kaum einen Orientierungspunkt darstellt, wird unter anderem daran deutlich, dass die Übergänge keine Versetzungen mehr im Sinne der alten Schule darstellen: „Kein Kind bleibt jemals ‚sitzen‘, sondern alle rücken nach dreijähriger Arbeit in einer Gruppe in die nächste auf“ (ebd., 26). Dementsprechend werden keine Noten und Zeugnisse erteilt, denn die Zensur „befördert (...) die Einstellung des Lernens auf den Lehrer und verdirbt die eigene Arbeitslinie des Kindes“ (ebd., 62). Daher sieht Petersen im Unterricht Formen der Selbstkontrolle sowie am Ende des Schuljahres schriftliche Berichte vor.

Der uneingeschränkte Übergang von einer Gruppe zur nächsten, der aufgrund der Kritik an der Jahrgangsklasse und dem Sitzenbleiberelement konsequent erscheint, kann Petersen nur mit Hilfe eines deutlich veränderten Unterrichts gewährleisten, damit ein Kind das, was es „auf Grund seiner Intelligenz lernen kann, (...) weitgehend in jeder Gruppe, sowie durch Teilnahme an Kursen u. dgl.“ lernen kann (ebd., 27). Für die Zusammensetzung der Stammgruppe entscheidender als ein bestimmter vom Kind erreichter Leistungsstand ist für ihn, „daß die verschiedensten Begabungen beisammen gehalten werden“ (ebd., 15).

### 3.3.2 Zur Didaktik des jahrgangsübergreifenden Unterrichts

Aufbauend auf Grundlagen von Petersens Didaktik eines jahrgangsübergreifenden Unterrichts wird das didaktische Handeln in der Gruppenarbeit und in den verschiedenen Kursen untersucht.

Die Bedeutung, die Petersen der Erziehungsgemeinschaft zuschreibt, beeinflusst sein Verständnis von Unterricht und vom didaktischen Handeln der Lehrkraft. Statt des Begriffs des Unterrichts verwendet er den des „Unterrichtslebens“, in dem sich das Lernen der Kinder in pädagogischen Situationen vollzieht und mit welchem er die „soziale Fundierung des Lernens“ stärker zum Ausdruck bringt (vgl. Röhrs 1991, 253). Petersen sieht die pädagogische Situation abhängig vom „Wirksamwerden jenes Gegensatzes von Zögling und Erzieher, von Schüler und Lehrer, von reiferem Schüler zu weniger reifem Schüler“ (Petersen 1955, 22). Aus diesem Gegensatz, der in seiner vollständigen Form nur in einer jahrgangsheterogenen Gruppe entstehen kann, ergibt sich die „wahre pädagogische Spannung“, die er für die pädagogische Situation als notwendig erachtet (ebd. 23). Für die Lehrkraft ist – im Vergleich zur Jahrgangsklasse – relevant, dass

<sup>88</sup> Einer größeren Altersspanne setzt Petersen eine entsprechende Grenze, so soll man beispielsweise in die Untergruppe der Kinder des 1.–3. Schuljahres „auf keinen Fall (...) Kinder des 4. Schuljahres mit hineinnehmen“ (vgl. 1961, 26), denn „das Kind des 4. Schuljahres ist durchaus Mittelgruppenkind“ (Petersen 1930a 21) worin sich seine Forderung nach einer Grundschule ausdrückt, die mehr als vier Jahrgänge umfasst.

durch die Jahrgangsheterogenität „im reicheren Maße pädagogische wie unterrichtliche Führer unter den Kindern selber vorhanden“ sind, die innerhalb der Erziehungsgemeinschaft als wichtige Größen zu betrachten sind, da sie das Handeln der Lehrkraft unterstützen (ebd. 1961, 37).

Allerdings sieht er den Lehrer nicht als überflüssig an, denn er „ist und bleibt konstitutiv für seine Gruppe. Ja im Gegensatz zur überlieferten Schule muss er hier Führer sein“ (ebd. 1955, 22). Die Aufgabe der Lehrkraft, pädagogische Situationen zu schaffen, in denen „die Gegenstände, menschlichen Verhältnisse, Geschehnisse (...) einen natürlichen oder einen absichtsvoll verstärkten Aufforderungscharakter“ tragen, welcher das Kind direkt oder indirekt anspricht: „Bitte frage mich! Tu dies oder das mit mir! Was bin ich? Was kannst du mit mir tun?“ erscheint hoch anspruchsvoll (ebd., 21). Damit die pädagogischen Situationen von der Lehrkraft geordnet werden kann, legt sie im Vorfeld ihre Energie unter anderem in „die Raumgestaltung, die Arbeitswelt, in Lehrbücher und Lernmaterialien, in die disziplinierende Ordnung“, damit sie während der Situationen „der vorausschauende Organisator kindlicher Energien“ sein kann (ebd., 23).

### **Zur Differenzierung des Unterrichts**

Bezüglich der Lernprozesse der Kinder soll die Lehrkraft „auf jedes zwangsmäßig gleichmäßige Fortschreiten der Schüler in den Fächern verzichte(n)“, um tatsächlich ein Lernen jenseits eines normierten Tempos oder Durchschnittsniveaus eines Jahrgangs innerhalb der Stammgruppe zu ermöglichen (ebd. 1961, 43). So können die Kinder „einzeln oder in kleinen Lerngruppen“ arbeiten, die die Kinder aufgrund unterschiedlicher Motivation als „frei zusammentretende Tischgruppen“ bilden und die sich je nach Aufgabe neu gruppieren (ebd., 28). Die Lehrkraft soll auf Möglichkeiten des gemeinsamen Arbeitens aufmerksam machen, diese jedoch nicht verordnen. Damit jedoch in den Lerninhalten ein freies Fortschreiten möglich wird, muss den Kindern „für jedes Fach, jede Technik die ‚Elementargrammatik‘ übermitteln“ werden, d.h. die Kompetenzen, die zum selbstständigen Lernen notwendig sind (ebd. 43). Diese Übermittlung kann vom Kind nachgefragt werden oder ein Angebot der Lehrkraft darstellen. Die Frage nach dem Zeitpunkt hierfür beantwortet Petersen sehr ähnlich wie Montessori: So soll ein solches ‚Lehrangebot‘ dem Kind von dem das „individuelle() Fortschreiten beobachtenden und sorgfältig verfolgenden Lehrer in dem als richtig erkannten (nach all unsern Erfahrungen!), sehr vorsichtig zu wählenden Augenblick“ gegeben werden (ebd., 44). Er betont hierbei die hohen Anforderungen an die Lehrkraft, und benennt die „Führung im Unterricht“, der wirklich auf der echten Selbständigkeit und Selbstverantwortlichkeit des Kindes ruhen soll, ein stetes Problem erster Ordnung“ (ebd.). Diese Führung im Unterricht, die sich nicht auf eine Formel bringen lässt, wird von ihm daher als eine von der Lehrkraft „beherrschte didaktische Kunst“ bezeichnet (ebd.).

Ebenso wie Petersen den Unterricht differenziert sehen will, unterscheidet er dessen Aktivitätsformen, „in denen der Mensch nach außen tätig wird im Verein mit anderen“ (1955, 98). Als Grundaktivitäten des Lernens nennt er die Arbeit, das Gespräch, das Spiel und die Feier. Sie stellen für ihn „Formen des natürlichen Lernens“ dar, „wie sie vor der Schulzeit allein herrschen“ und die es „von Beginn der Schulzeit an zu erhalten (und) innerlich fortzuentwickeln“ gilt (1961, 54). Diese Grundformen des Lernens ordnet er den verschiedenen Zeiten des Wochenarbeitsplans zu, welcher an Stelle eines Stundenplans tritt. Mit diesem überwindet er die Fächertrennung und gliedert die Unterrichtszeit neu, womit entscheidende schulorganisatorische Veränderungen verbunden sind. Der Wochenarbeitsplan weist täglich im Kern eine mehrstündige Gruppenarbeitszeit aus, in der auch Gespräch und Spiel stattfinden und die umrahmt ist von den verschiedenen Kursen sowie weiteren Zeiten für die Feiern, Religion, die freie Arbeit oder den Sport (vgl. Petersen 1955, 108ff.). Im Gegensatz zur Volksschuldidaktik der Weimarer

Zeit existiert für Petersen das Problem der zeitlichen Zersplitterung des Tages nicht, da er mit dieser neuen Form der Zeitstruktur und den größeren Zeiteinheiten einer möglichen inneren Unrast der Lehrkraft entgegenwirkt.

Feier, Spiel und Gespräch stellen Formen dar, in denen eine Differenzierung der Lerninhalte und -anforderungen in der jahrgangsheterogenen Gruppe in geringerem Maße erforderlich oder möglich ist (vgl. ebd., 98ff.). Diese Differenzierung ist jedoch besonders für die Grundform der „Arbeit“ notwendig, weshalb dessen Elemente im Wochenarbeitsplan fokussiert werden: Die Gruppenarbeit und die Kurse.

### **Didaktisches Handeln und Anleitung in der Gruppenarbeit**

In den jahrgangsheterogenen Gruppenarbeiten finden sich die Kinder in selbst gewählten Tischgruppen zusammen. Damit ist die Sozialform, in der sich die Lerntätigkeit vollzieht, vorgegeben, nicht aber die Zusammensetzung der Gruppe. Die Fragen nach den Inhalten der Gruppenarbeit und nach der Anleitung des Lernens sind differenziert für die Unter-, Mittel- und Obergruppe zu betrachten.

„In der Untergruppe ist Gruppenarbeit vom ersten Schultage an die Form der Erarbeitung des Lesens, Schreibens und Rechnens samt Malen und Zeichnen“ (Petersen 1955, 103). Die Tatsache, dass die Kinder des ersten Jahrgangs nur etwa ein Drittel der Untergruppe darstellen, beschreibt Petersen – im Vergleich zur Jahrgangsklasse – für das didaktische Handeln der Lehrkraft als „eine sehr große Erleichterung“, da dies „eine echte, lebenswahre Einführung der Schulanfänger in das Schullernen und Schulleben“ ermöglicht (Petersen 1961, 38). Die Lehrkraft muss nur eine geringe Zahl an Kindern neu kennen lernen und kann daher das einzelne Kind individueller beobachten; dies ermöglicht es, dass der „Zusammenhang mit den Lernformen vor der Schulzeit auf natürliche Weise erhalten und vom Lehrer leichter ausgenutzt werden“ kann (ebd.).

In den Mittel- und Obergruppen sind die Gruppenarbeiten von der Natur und der Kulturwelt bestimmte Gemeinschaftsarbeiten (Petersen 1955, 103). In diesen werden die für die Themenbearbeitung notwendigen Kulturtechniken vor allem in den Kursen erworben; angewandt werden sie immer auch in der Gruppenarbeit (ebd., 120). Wie stark sich die Gruppenarbeit in den Inhalten jedoch von den Unterrichtsfächern der Volksschule unterscheidet, wird in der Gestaltung des Wochenarbeitsplans deutlich. Bei diesem geht es nicht darum, in den Gruppenarbeiten die Inhalte der Fächer unterzubringen, sondern um Inhalte aus der Lebenswirklichkeit der Kinder und die „darin vorhandenen Lebensbeziehungen“ (ebd.). Hiermit beachtet Petersen konsequent die Kritik an den lebensfremden Inhalten im Unterricht und sieht für die Gruppenarbeiten lebensnahe Lernsituationen vor.

Die jeweiligen Inhalte der Gruppenarbeit in allen Stammgruppen sollen aus den Erfahrungen des Gemeinschaftslebens entstehen und sowohl von den Kindern als auch von der Lehrkraft vorgeschlagen werden. Dabei müssen die im Gruppengespräch entstehenden Unterthemen eine thematische Verbindung haben, damit später die Berichte der Kinder über ihre Arbeiten von allen verstanden werden können (vgl. Röhrs 1991, 255). Diese Unterthemen können von den Kindern gewählt und selbsttätig erarbeitet werden, hierzu sieht Petersen die Fähigkeit der Kinder unterschiedlich weit ausgeprägt: So sind „die allermeisten darüber kaum im Zweifel (...), was sie arbeiten wollen, wenn aus einer solchen gemeinsamen Planung das neue Gebiet gewählt worden ist“ (1934, 84). Er sieht es ebenso als „Tatsache, daß einigen ein Thema gegeben werden muß, weil sie sich nicht hineinfinden oder sich überschätzen“ (ebd.).

Dementsprechend ordnet er der Lehrkraft eine Vielzahl von Aufgaben einer Anleitung des Lernens zu, die je nach Kind und Situation zu variieren sind. So hat die Lehrkraft „arbeitende Schüler zu unterstützen, auszuhelfen, zu steuern, zu führen und dabei in letzter Instanz dafür zu sorgen, daß sich das Arbeiten im Raume in guter Ordnung vollzieht“ (ebd., 87). Die erkennbar werdende Differenz in den Fähigkeiten der Kinder muss nach Petersen zu einer Differenzierung des Lehrerhandelns führen. Die Organisation und die Prozesse des Lernens können aufgrund der „frei sich bildenden Tischgruppen“ nicht „in der Hand des Lehrers bleiben“, sondern sind „irgendwie in die Hände der Schüler selbst hinüberzubringen“ (1961, 46). Hierbei legt er insbesondere Wert darauf, den Kindern die „Lernmethoden für die Einzel-, Gruppen- und Gesamtarbeit (...) zu lehren, damit sie von diesen gehandhabt würden“ (ebd.), worin seine Intention sichtbar wird, dass die Kinder selbstständig lernen. Daneben stehen für die Gruppenarbeit verschiedene „Arbeitsmittel“ zur Verfügung, „damit sich das Kind frei und selbständig dadurch bilden kann“ (Petersen 1955, 182).

Aber auch hierbei zieht sich die Lehrkraft nicht vollständig aus der Anleitung des Lernens zurück: So werden „nach gemeinsamer Besprechung des neuen Arbeitsgebietes (...) die Arbeitsmittel und Arbeitswege einzeln oder mit den Tischgruppen besprochen“ (1961, 46), woran sich die Arbeit der Kinder anschließt. Wenn diese zu ersten Arbeitsergebnissen gekommen sind, müssen sie darüber in der Gruppe berichten und es finden „Aussprachen zur Erweiterung und Vertiefung“ statt, „aber auch zur Befestigung des für alle Wissenswerten aus dem abgehandelten Teilgebiet“ (ebd.). Insgesamt lässt sich Petersens Position dahingehend resümieren, dass das Kind sein Lernen zwar in den Arbeitsphasen weitgehend selbst gestalten soll, die Lehrkraft jedoch an verschiedenen Stellen auch anleitend tätig wird<sup>89</sup>.

### Didaktisches Handeln und Anleitung in den Kursen

Neben den Gruppenarbeiten sieht der Jena-Plan verschiedene Formen von Kursen vor, die sowohl jahrgangsheterogen wie -homogen gebildet werden können. Petersen unterscheidet Einführungs-, Niveau-, Einschulungs-, Sonder- und Wahlkurse, wobei hier nur auf die ersten drei Formen eingegangen wird.

„Einführungskurse“ finden „für das erste Schuljahr einmal oder während des ersten Halbjahres zweimal wöchentlich eine Stunde“ statt, „um die Schulneulinge in das Verhalten im Schulraume, in die Anfänge des Lesens, Schreibens und Rechnens an Hand verschiedenartigster Arbeitsmittel, mit Hilfe von Lernspielen usw. einzuführen“ (Petersen 1955, 103). Der jahrgangshomogene Kurs für die Schulanfänger erhält zudem die Funktion, die Anleitungen der älteren Kinder in der Gruppenarbeit durch einen gesonderten Unterricht der Lehrkraft zu ergänzen. Daneben sieht er auch für ältere Kinder verschiedene Einführungskurse vor, beispielsweise in die „Anfänge eines fremdsprachlichen Unterrichts“ (vgl. ebd.).

Die jahrgangshomogenen „Einschulungskurse“ sind nur für die Kinder des vierten Schuljahres zu Beginn der Mittelgruppe vorgesehen, in denen diese in Arbeitstechniken wie „Berichte anfertigen, Tabellen anlegen, Landkarten (...) richtig benutzen“ eingeführt werden, die sie „für die Durchführung der jetzt anders gearteten Gruppenarbeit“ benötigen (ebd., 104). Für die genannten Techniken spielt jedoch „das freie Hineinleben und die Mitarbeit der älteren Kameraden, das Absehen“ die „allergrößte Rolle“, so dass viele Kinder schon nach wenigen Wochen bereits wieder aus diesen Kursen ausscheiden (vgl. ebd.). Andere, die mehr Unterstützung benö-

<sup>89</sup> Petersens bekennt hierbei eine sehr deutliche Position und grenzt diese auch gegenüber anderen ‚Reformpädagogen‘ ab. Beispielsweise äußert er sich: „(...) es hat nichts Falscheres, Unpädagogischeres geben können als die Ansicht Gaudigs (...), der Lehrer müsse sich überflüssig machen“ (Petersen 1955, 22).

tigen, können in einem verkleinerten Kurs weiter durch die Lehrkraft angeleitet werden. Hier zeigt sich ein zwar jahrgangsgebundenes, jedoch in Bezug auf die Leistung des Kindes flexibles Vorgehen.

„Niveaukurse“ richtet Petersen nicht nach dem Kriterium des „Jahrgangs“ ein, sondern „vom 3. Schuljahre an werden sämtliche Schüler einer Schule ihrer Begabung entsprechend auf so viele Niveaugruppen verteilt, als an der Schule Lehrkräfte zur Verfügung stehen, und zwar nur für Rechnen und deutsche Sprachlehre, drei bzw. zwei Wochenstunden (...)“ (ebd., 104). Besondere Aufmerksamkeit muss auf Petersens Bewertung dieser Kurse gerichtet werden: Dies „gewährleisten das beste Lernen auch dadurch, daß (...) jeder Lehrer mithin weniger Schüler zu betreuen hat und diese besser fördern kann, weil sie nach der Intelligenz geordnet sind“ (ebd.). Nimmt man an, dass Petersen jenseits der begrifflichen Unschärfe von Begabung oder Intelligenz nicht den Intelligenzquotienten als Differenzierungskriterium, sondern vielmehr den jeweiligen Lernstand eines Kindes als Maßstab anlegt, kann man davon ausgehen, dass er an dieser Stelle möglichst leistungshomogene, aber vom Kriterium Jahrgang unabhängige Gruppen zu bilden sucht. Dass er diese Form – quasi als Ergänzung – neben den leistungs- und jahrgangsheterogenen Stammgruppen vorsieht und dort eine bessere Förderung erwartet, unterscheidet sein Vorgehen sowohl von Montessoris Ansatz, als auch vom Abteilungsunterricht der Volksschule.

Die Kombination von jahrgangs- und leistungsheterogenen Stammgruppen mit den möglichst leistungshomogenen Niveaukursen bedeutet innerhalb des Jena-Plans eine schulische Differenzierung mit Hilfe der Kombination zweier unterschiedlicher Kriterien. Diese Kombination stellt ein gut durchdachtes ‚Gegenmodell‘ zur damals wie heute üblichen jahrgangshomogenen, aber leistungsheterogenen Klassenbildung dar. Für die Lehrkraft bedeutet Petersens Kombination, dass sie in ihrem didaktischen Handeln stärker zwischen dem Unterricht in leistungsheterogenen und -homogenen Gruppen unterscheiden kann. Gleichzeitig verliert für sie das Kriterium des Jahrgangs in Bezug auf die Scheinvorstellung einer jahrgangsgleichen leistungshomogenen Gruppe seine Grundlage.

### 3.3.3 Hilfen von Kindern und ihre Bedeutung für die Lehrkraft

Petersen stellt die gegenseitigen Hilfen von Kindern, die als Unterstützung des didaktischen Handelns der Lehrkraft gewertet wird, in den Rahmen eines theoretischen Konstrukts, welches er als „Bildungsgefälle“ bezeichnet (1955, 58). Dieses kann aus seiner Sicht nur in der jahrgangsheterogenen Stammgruppe auftreten und ist Teil seiner Theorie von der Erziehungsgemeinschaft.

#### Das Bildungsgefälle der jahrgangsheterogenen Erziehungsgemeinschaft

Die Altersunterschiede der Kinder einer Stammgruppe stellen für Petersen zugleich Bildungsunterschiede dar, die ein „fruchtbare(s) Bildungsgefälle“ bedeuten, welches eine „vermehrte geistige und allgemein menschliche Anregung und Förderung für die ganze Gruppe“ ausmacht (vgl. Petersen 1961, 37f.). Er erläutert es in Beispielen, in denen die Kinder sich gegenseitig in Inhalte oder Arbeitstechniken einführen bzw. erzieherische Aufgaben wahrnehmen. Die Gespräche, die aus den unterschiedlichen Tätigkeiten und Lernniveaus der Gruppe hervorgehen, sieht er gleichzeitig als Potential, welches das didaktische Handeln der Lehrkraft ergänzt, denn es „leuchtet ja ohne weiteres ein, daß in solcher Gruppe viel mehr Helfer und Mitarbeiter für den Lehrer vorhanden sein müssen als in einer Jahresklasse“ (Petersen 1955, 65). Damit das Bildungsgefälle sich jedoch produktiv auf die individuellen Lernprozesse auswirken kann, muss der Unterricht entsprechend gestaltet werden und den Kindern in ihren „Kräften, den Neigun-



gen, Interessen und menschlichen Beziehungen Bewegungs- und Äußerungsfreiheit gegeben werden“ (ebd., 58). Man erkennt die Parallele zu Montessoris Freiheit des Kindes, sich im Klassenraum zu bewegen und sich von der Lerntätigkeit anderer anregen zu lassen (vgl. Kap 3.2.2).

Die Struktur des Bildungsgefälles kennzeichnet Petersen mit einem Vergleich: „Die drei Jahrgänge verhalten sich zueinander wie Lehrlinge, Gesellen und Meister“ (1961, 37). Er beschreibt, dass „das zweite Schuljahr die Einführung des neu eintretenden ersten Schuljahres übernimmt, besonders die Einführung in den Gebrauch der ‚Arbeitsmittel‘, den es selber als Schulanfänger vor einem Jahr erst lernte und nun als ‚Ältere‘ weitergeben kann, während die Schüler des 3. Schuljahres mehr erziehlische Einflüsse ausüben“ (ebd.).

Die von Petersen vorgenommene Kategorisierung der Jahrgänge als „Lehrlinge, Gesellen und Meister“ ist ähnlich wie das einseitige Altersverhältnis in den Hilfeprozessen bei Montessori kritisch zu sehen; dies erscheint besonders aufgrund seines Beharrens hierauf notwendig: „auf jeden Fall entsteht eine solche Innengliederung jeder Gruppe, daß jener Vergleich zu Recht besteht“ (ebd.). Der Anspruch der Allgemeingültigkeit ist als problematische Konstruktion Petersens zu betrachten. Mit der Wahl der Begrifflichkeit wird eine Kategorisierung vorgenommen, die zwei Jahrgangsgruppen kollektiv einen erreichten Leistungsstand als Geselle oder Meister zuweist. Dies bedeutet in gewisser Weise eine Gleichsetzung von Jahrgang und Leistungsniveau, was mit dem Bild einer leistungsheterogenen Gruppe nur schwer zu vereinbaren ist und eine schematische Hierarchisierung darstellt. Die fremdbestimmte Rollenzuschreibung, die Petersen für die einzelnen Jahrgänge vornimmt, verdeckt das individuelle Leistungsvermögen des einzelnen Kindes in Bezug auf die Funktion eines Lehrlings, Gesellen oder Meisters.

Zum einen mag die Ursache für Petersens fehlende Reflexion hierzu darin begründet liegen, dass er in seiner Theorie nur von der Gemeinschaft und nicht gleichermaßen vom einzelnen Kind ausgeht. Es ist zu hinterfragen, ob die Kinder des 2. oder 3. Schuljahrs in ihrer Gesamtheit als Gesellen oder Meister zu handeln vermögen, d.h. die Schulanfänger anzuleiten: Gerade bezüglich seines geforderten Verzichts auf das „gleichmäßige Fortschreiten der Schüler in den Fächern“ (1961, 43) und der damit verbundenen Leistungsheterogenität der Kinder eines Jahrgangs ist zu fragen, inwieweit und in welcher Form diese von ihren Fähigkeiten her in der Lage sind, eine Mitarbeiterfunktion für die Lehrkraft im Sinne eines Gesellen oder eines Meisters zu übernehmen. Gleichzeitig bleibt unreflektiert, ob alle Kinder des 1. Schuljahres Lehrlinge sind oder inwieweit ihre Lernvoraussetzungen mit einer solchen Zuschreibung bei der Rollenverteilung in der Klasse im Widerspruch stehen könnte. Es wird nicht beachtet, dass die Bereitschaft des einzelnen Kindes, sich entsprechend dieser Rollenerwartung zu verhalten, nicht zwangsläufig vorhanden sein muss. Im Einzelfall kann diese Kategorisierung passend sein und der besondere Wert der gegenseitigen Hilfe der Kinder positiv bewertet werden. Kritisch zu sehen ist jedoch die Allgemeingültigkeit dieser Kategorisierung, in der das Individuum hinter dieser unkenntlich wird, was jedoch Petersen nicht als Problematik reflektiert.

Zum anderen mag Petersens Motivation, mit seinem Schulkonzept zu überzeugen, dazu geführt haben, eine so gestaltete Schematisierung zu entwerfen, die auf den ersten Blick einfacher verständlich ist als eine differenzierte individuelle Betrachtung der Thematik und die einer Scheinlogik bezüglich der Leistungen dreier Jahrgangsgruppen in der Klasse folgt. Die aus seiner Sicht vorhandene Unterstützung der Lehrkraft durch die Kinder mag dabei für die in Schule Unterrichtenden attraktiv wirken, um den komplexen Anforderungen didaktischen Handelns in einer jahrgangsheterogenen Klasse gerecht zu werden.

### Schüler- und Lehrerhilfen in der jahrgangsheterogenen Klasse

Petersen betont die Hilfen der Kinder als besonders wertvoll für die Arbeit in den ersten Grundschuljahrgängen. Er wertet diese als Unterstützung des didaktischen Handelns der Lehrkraft in der Untergruppe, die sie auch in ihre Planung einbeziehen soll. Die Kinder des 1. Jahrgangs erhalten zu Schulbeginn „einen vom Lehrer und der Gruppe (...) gesetzten ‚Helfer‘“, ein Kind eines höheren Jahrgangs, welches in der Aufnahmefeier der Schulanfänger „feierlich eingeführt“ wird<sup>90</sup>; „in anderen Fällen und sobald eine gute Überlieferung der Schule vorhanden ist, treten die Helfer frei zu den Schulneulingen und nehmen sich ihrer an“ (Petersen 1955, 155). An anderer Stelle bezeichnet er die älteren Kinder einer Schule als Paten, die sich gefunden haben, da sie ein besonderes Interesse für einen Schulanfänger besitzen und sich entschließen, „ihm während der nächsten Schuljahre zu helfen, sich in das Schulleben einzuordnen“ (Petersen 1961, 40)<sup>91</sup>. Inhaltlich sind die Aufgaben der Helfer gerade in der Untergruppe klar bestimmt, so wird die „Einschulung“ in die Gruppenarbeit „nötig für alle Schulanfänger und erfolgt durch deren Helfer“ (Petersen 1955, 155).

Petersen hat die helfende Tätigkeit der Kinder nicht nur punktuell selbst beobachtet, sondern stützt sich auf die empirische Erhebung von Wieschke-Maaß (1940) in der Untergruppe der Universitätsschule, in der er „ein ebenso beglückendes wie exakt gezeichnetes Bild von der Kraft und Mannigfaltigkeit jenes ‚Bildungsgefälles‘ in einer Schülergruppe“ gezeichnet und seine diesbezügliche Theorie bestätigt sieht (1955, 65f.). In der Untersuchung werden in 256 Unterrichtsprotokollen aus Kreis, Einführungskurs und Gruppenunterricht 4688 Hilfen erfasst (vgl. Wieschke-Maaß 1940, 9). Da in den Einführungskursen die einzelnen Jahrgänge getrennt sind und der Kreis eine nicht für verschiedene Lernniveaus differenzierte Unterrichtssituation darstellt, werden im Folgenden nur die Ergebnisse der Gruppenarbeit betrachtet. An der Untersuchung ist insbesondere bedeutsam, dass sie eine Unterscheidung von Lehrer- und Schülerhilfen vornimmt.

Wieschke-Maaß (1940, 46ff.) ordnet die in der Gruppenarbeit beobachteten 512 Lehrerhilfen und 1410 Schülerhilfen in fünf Hauptkategorien und 39 Unterkategorien. In der Summe aller Kategorien von Hilfen in den Gruppenarbeiten beträgt der Wert der beobachteten Lehrerhilfen 26,64%, der der Schülerhilfen 73,36%. Leider gibt die Untersuchung keine nähere Auskunft über das Forschungsdesign, etwa, ob in einem gleichen Zeitabschnitt tatsächlich alle Lehrer- und Schülerhilfen aufgenommen wurden. Wäre dies der Fall, würde dies Petersens These der reichhaltigen Schülerhilfen im Verhältnis mit den Lehrerhilfen tatsächlich stützen<sup>92</sup>.

Bezüglich der qualitativen Analyse überwiegen die Lehrerhilfen in den zwei Hauptkategorien „Belehrungen“ und „Arbeitsimpulse“ nur in folgenden vier Unterkategorien: „Auf Fehler aufmerksam machen“ (54%), „Einhelfen“ (75%)<sup>93</sup>, das „Nachsehen“ von Aufgaben (100%) und

90 Petersen (1955) beschreibt die jährliche Schulaufnahme und die Schulfeier als besondere Situation, in der bestimmte Kinder in ihrer Funktion als Helfer der Schulanfänger fungieren, die sie „während der Feier sinnentsprechend führen sollten“, wodurch versucht wird, „erste starke Bindungen herzustellen“ (vgl. 169).

91 Die Patenschaften werden „nicht von den Lehrern oder dem Leiter bestimmt“, sondern sie entstehen aufgrund von „menschliche(n) Beziehungen zwischen den Größeren und Kleinen“ (Petersen 1961, 40f.). Die Paten können unter anderem eine Unterstützung für die Lehrkraft in einer „schwierige(n) Erziehungsperiode“ des Schulanfängers sein, da sie diesen auch während des Unterrichts zu seinem Paten schicken kann, um gemeinsam zu arbeiten. Ein solches System von Helfern und Paten hat sich aus Petersens Sicht „bestens bewährt und geholfen, die Gemeinschaft als Ganzes zu bereichern“ (vgl. 1955, 144).

92 Allerdings wäre eine Untersuchung in einer Jahrgangsklasse mit gleicher Unterrichtsweise als Vergleichsgruppe notwendig, um seine These zu stützen, dass in einer jahrgangsheterogenen Klasse „viel mehr Helfer und Mitarbeiter für den Lehrer vorhanden sein müssen als in einer Jahresklasse“ (Petersen 1955, 65).

93 Beim Ein Helfen handelt es sich um Hilfen beim Vorlesen (Wieschke-Maaß 1940, 52).



die „Anweisungen“ als Arbeitsimpulse (66%) (vgl. ebd., 48). Deutlich überwiegen die Schülerhilfen in den Hauptkategorien „Hilfen hinsichtlich des Arbeitsmaterials“ (durchschnittlich 89%), „den Hilfen hinsichtlich der Schulsitte“ (durchschnittlich 81%) sowie der „Ordnung im Gruppenraum“ (durchschnittlich 82%) in jeweils allen Unterkategorien (vgl. 1940, 48f.). An dieser Untersuchung wird deutlich, dass die Lehrkraft vor allem mit jenen Aufgaben der Anleitung des Lernens befasst ist, in denen es um die Einführung von Lerninhalten und Aufgabenstellungen geht.

### Kritische Reflexion von Petersens Theorie des Bildungsgefälles

Die Feststellung Petersens (1955, 65f.), dass er in dieser Untersuchung seine Theorie des Bildungsgefälles bestätigt sieht, welche seine Konstruktion des Verhältnisses der drei Jahrgänge zueinander als „Lehrling, Geselle und Meister“ beinhaltet, lässt sich mit Blick auf die quantitativen Ergebnisse von Wieschke-Maaß nicht halten. Bei der Analyse der Verteilung im Geben und Nehmen der Hilfen in den einzelnen Jahrgängen wird deutlich, dass ein durchaus hoher Prozentsatz von Hilfen durch die Kinder des 1. und 2. Jahrgangs für Kinder eines höheren Jahrgangs im Gruppenunterricht erfolgt, also in einer entgegen gesetzten Richtung des Bildungsgefälles<sup>94</sup>. Hilfen werden über die Jahrgangsgrenzen hinweg unabhängig vom Alters- und Bildungsgefälle gegeben, womit Petersens Theorie fraglich ist. Bezüglich der qualitativen Ergebnisse lässt sich seine Theorie des Bildungsgefälles eher nachvollziehen. In ihrer Untersuchung unterscheidet Wieschke-Maaß für die Hauptkategorie „Belehrungen“ richtige von falschen und fraglichen Hilfen. Hierbei zeigt sich, dass der Prozentsatz der richtigen Hilfen vom 1. bis 3. Jahrgang von 69,81% auf 86,58% zunimmt, worin sich für sie „ganz deutlich die Tatsache des sog. ‚Bildungsgefälles‘ innerhalb der Untergruppe“ bestätigt (1940, 72).

Die Untersuchung geht nicht auf mögliche Kontraste zu einer erfolgten gegenseitigen Hilfe ein, nämlich die von Kindern erbetenen, aber von einem Helfer nicht gewährten Hilfen, da diesem hierzu vielleicht die Motivation oder die notwendigen Kompetenzen fehlen. Diese bleiben auch aus Petersens Theorie ausgespart, was insbesondere für die Planung des didaktischen Handelns der Lehrkraft eine Problematik darstellt. Für den jahrgangsübergreifenden Unterricht heute muss die theoretische Konstruktion Petersens dahingehend relativiert werden, dass die Lehrkraft sich in ihrem didaktischen Handeln nicht per se auf die Hilfe und Hilfsfähigkeiten aller Kinder verlassen kann, sondern auch deren Grenzen in ihre Planung einkalkuliert.

94 Wieschke-Maaß (vgl. 1940, 62f.) weist aus, dass 24,96% der beobachteten Hilfen von Kindern des ersten Schuljahres, 42,63% der beobachteten Hilfen von Kindern des zweiten Schuljahres und 32,41% der beobachteten Hilfen von Kindern des dritten Schuljahres gegeben werden. Die Verteilung der Hilfen auf die einzelnen Jahrgänge zeigt sich wie folgt:

- Kinder des 1. Jahrgangs gaben 39,88% ihrer Hilfen jahrgangsgleich, 39,88% ihrer Hilfen an Kinder des 2. Jahrgangs und 20,24% ihrer Hilfen an Kinder des 3. Jahrgangs.
- Kinder des 2. Jahrgangs gaben 36,66% ihrer Hilfen an Kinder des 1. Jahrgangs, 44,48% ihrer Hilfen jahrgangsgleich und 18,86% ihrer Hilfen an Kinder des 3. Jahrgangs.
- Kinder des 3. Jahrgangs gaben 29,27% ihrer Hilfen an Kinder des 1. Jahrgangs, 44,51% ihrer Hilfen an Kinder des 2. Jahrgangs und 26,22% ihrer Hilfen jahrgangsgleich.

### 3.4 Vergleich der Konzepte Maria Montessoris und Peter Petersens

Das Kapitel hat das Ziel, die Inhalte der beiden Konzepte hinsichtlich der Einrichtung jahrgangsheterogener Lerngruppen und ihrer Didaktik vergleichend zu resümieren. Dabei gilt es, die Gemeinsamkeiten und Differenzen zu benennen und wo möglich auch auf den nationalen, zeitlich-historischen und professionsbezogenen Kontext zu beziehen. An einzelnen Stellen wird Bezug zur Didaktik der Volksschule genommen, um die Gemeinsamkeiten mit bzw. Abgrenzung zu dieser herzustellen.

Im ersten Abschnitt werden die Ergebnisse der schultheoretischen Auseinandersetzung mit der Kritik beider Pädagogen am bestehenden Schulwesen, ihren Ansätzen für die schulsystemische und schulische Differenzierung und ihren Argumentationsmustern für eine pädagogisch absichtsvolle Jahrgangsmischung resümiert. Der zweite Abschnitt leistet eine Gegenüberstellung der in den beiden Konzepten vorgeschlagenen didaktischen Handlungsformen, wobei die beiden zentralen Fragestellungen nach der unterrichtlichen Differenzierung der Lerninhalte für verschiedene Lernniveaus und nach der Anleitung des Lernens die Schwerpunkte bilden.

#### Zur schultheoretischen Auseinandersetzung

In der Kritik der Reformpädagoginnen am Schulwesen findet – abgesehen von den Konzepten Montessoris und Petersens – das Jahrgangsklassensystem eher wenig Beachtung. Die Folgen dieses Systems, in dem die Lehrkräfte das vorgeschriebene Pensum eines Jahrgangs für alle Kinder im gleichen Tempo unterrichten, sind kaum Bestandteil der Diskussion. Angesichts der Zunahme jahrgangshomogen gegliederter Volksschulen in den Städten (vgl. Kapitel 2.2) überrascht es, dass bei der wachsenden Bedeutung des Jahrgangs als ‚Verwaltungsnorm‘ des Schulwesens pädagogisch begründete Überlegungen für eine Alternative bei der Klassenbildung in ausführlicher Form nur bei Montessori und Petersen zu finden sind.

Während Montessoris allgemeine Schulkritik diesbezüglich stark auf das Leid des Kindes in der Schule zentriert ist, was als Stilisierung eines Mythos verstanden werden kann, ist Petersens Kritik viel stärker auf das gegliederte deutsche Schulsystem und die Grundschule als Einheitsschule mit nur vier Schuljahren gerichtet. Dies erklärt sich unter anderem auch aus den unterschiedlichen nationalen und professionsbezogenen Kontexten beider Pädagogen. Diese differenten Akzente setzen sich in der Kritik an der Jahrgangsklasse fort: Wo Montessori vor allem die soziale und geistige Entwicklung des Kindes durch die Trennung der Jahrgänge eingeschränkt sieht, wird von Petersen die aus dem Jahrgangsklassensystem entstehende Problematik der Klassenwiederholung und der Selektion von Kindern in die Hilfsschule kritisiert. Somit geht Petersen anders als Montessori auch auf Fragen der schulsystemischen Differenzierung ein. Daneben sehen beide Pädagogen durch die jahrgangshomogene Klassenbildung die Haltung von Lehrkräften befördert, die Leistungen der Kinder an einem künstlichen Jahrgangsdurchschnitt zu messen, da das Differenzierungskriterium ‚Jahrgang‘ zur Normierung von Schulleistungen beiträgt. Petersen prangert diesbezüglich speziell den ‚Pensumschematismus‘ der Lehrkräfte in Jahrgangsklassen an. Beide Pädagogen bauen ihre Argumentation für die Bildung jahrgangsgemischter Klassen auf dieser Kritik auf.

Den Konzepten Montessoris und Petersens ist gemeinsam, dass sie jahrgangsheterogene Klassen zur schulischen Differenzierung für den gesamten Schulaufbau vorsehen. Eine Klasse umfasst jeweils drei Jahrgänge, wobei sich Unterschiede darin zeigen, wie viele Jahrgänge eine Schule umfassen soll. Während Montessoris Kinderhaus bzw. ihre Schule Kinder vom 3. bis zum 12. Lebensjahr aufnimmt, enthält Petersens Jena-Plan-Schule vier aufbauende Stammgruppen

vom 1. bis zum 10. Schuljahr, die entsprechend der Schulpflicht mit dem 6. Lebensjahr beginnen<sup>95</sup>. Parallelen finden sich bei beiden Pädagogen auch für die Übergänge zwischen den aufeinander folgenden jahrgangsheterogenen Gruppen. Montessori spricht von den nicht voneinander abgeschlossenen Räumen der verschiedenen Klassen, die einen spontanen Wechsel in eine ältere oder jüngere Gruppe ermöglichen, im Jena-Plan ist die Flexibilität nicht räumlich vorgesehen, sondern wird in dem für Kinder der Ober- und der Jugendlichengruppe flexiblen Zeitpunkt des Gruppenwechsels deutlich.

Die unterschiedlichen Begründungen für die Altersspanne von drei Jahren lassen unter anderem Differenzen in der erziehungswissenschaftlichen Grundlegung der beiden Konzepte erkennen. Montessori, deren Blick besonders auf die Entwicklung des Individuums gerichtet ist, legt das Kriterium der Lernanregung an, die das einzelne Kind von anderen Kindern benachbarter Altersstufen empfangen kann. Petersens Überlegungen hingegen basieren auf seiner Theorie der Erziehungsgemeinschaft. Die Unterstützung, die die Lehrkraft durch zwei Drittel der Stammgruppe erhält, das jährlich neu hinzukommende Drittel zu erziehen, gilt bei ihm als wesentliches Argument für die Zahl von drei Jahrgängen. Gleichzeitig ist die bei ihm vorgesehene Unterordnung der Bedürfnisse des Individuums unter die Idee der Gemeinschaft als außerordentlich problematisch einzustufen: Traub (2003, 132) wie auch Laging (2003, 14) sehen die Unvereinbarkeit von Teilen der Erziehungstheorie Petersens mit einem heutigen Erziehungsverständnis, womit auch entsprechende Begründungen und Argumente in der gegenwärtigen Diskussion zur Jahrgangsmischung kaum mehr tragfähig sind.

Aus schultheoretischer Perspektive zu betonen ist die bei Montessori und Petersen vorausgesetzte Unabhängigkeit von Reglementierungen im Schulwesen: So sehen beide Konzepte keine Erteilung von Ziffernzeugnissen, keine Wiederholung von Schuljahrgängen und auch keine Selektion in ein parallel zur Grundschule bestehendes Hilfsschulwesen vor. Montessori fordert die Abschaffung von Lehrplänen und Prüfungen, Petersen will die Lehrinhalte aus dem problemhaltigen Lebenskreis des Kindes entnommen wissen und spricht von den schriftlichen Berichten über die Lernentwicklung des Kindes. Diese Differenzen zwischen den Rahmenbedingungen jahrgangsheterogener Klassenbildung bei Montessori und Petersen einerseits und denen heutiger Modelle jahrgangsgemischter Klassen im staatlichen Schulwesen andererseits müssen meines Erachtens für die Diskussion der Thematik deutlich benannt werden.

Auf diese Unterschiede hinzuweisen erscheint außerdem notwendig, damit die beiden dargestellten Konzepte nicht „als verbindlicher Steinbruch für die Gegenwart“ verstanden werden, in der Haltung, dabei keine schulsystemischen, strukturellen und „geschichtlichen Differenzen beachten zu müssen“ (Oelkers 1996, 13). Dies wird besonders deutlich bei der Frage nach vorhandenen oder nicht vorhandenen Leistungsnormierungen, die sich hinsichtlich der Selektion von Kindern innerhalb eines staatlichen Schulwesens für die Analyse in den vorangegangenen und folgenden Kapiteln als bedeutsam einstufen lassen. Die im Gesamtkontext dieser Arbeit festzustellenden Differenzen zwischen diesen beiden Konzepten und jenen der allgemeinen Schule sind ebenso zentral beim Vorgang des Auslotens didaktischer Handlungsspielräume von Lehrkräften, die in jahrgangsheterogenen Klassen unterrichten.

95 Seit 1934 gab es in einem Raum der Universitätsschule einen Kindergarten, allerdings ist dieser noch nicht im Jena-Plan als der Schule zugehörig vorgesehen. In der Praxis gab es – ähnlich den Beobachtungen Montessoris zwischen beiden Einrichtungen „ein fruchtbares Hinüber und Herüber (...). Kinder der Untergruppe zogen sich für kurze Zeit mit ihrer Arbeit in den Schonraum des Kindergartens zurück, ‚reife‘ Kindergartenkinder strebten von sich aus zur Arbeit der Großen (...)“, worin Petersen Forschungsmöglichkeiten zur Schulreife und eines „organischen“ Übergangs zwischen Kindergarten und Schule“ sieht (Kluge 1992, 166).

### Didaktisches Handeln im jahrgangsübergreifenden Unterricht

Im Gegensatz zum jahrgangsübergreifenden Unterricht der Volksschule fällt bei beiden Konzepten zunächst auf, dass sie eine strikte Fächertrennung und eine Abteilungsbildung vermeiden. Dahingegen finden sich die Inhalte der Fächer bei Montessori in den Themen der Entwicklungsmaterialien und bei Petersen in den Themen der Gruppenarbeiten, es geht aber in beiden auch um weiterführende lebensnahe Fertigkeiten und Kenntnisse. Bei der Frage der Inneren Differenzierung der Lerninhalte betonen beide Pädagogen die Freiheit des Bildungsganges des einzelnen Kindes und wenden sich gegen ein gleichmäßiges Fortschreiten der Kinder eines Jahrgangs, was mit der Abschaffung bzw. geringen Bedeutung des Lehrplans korrespondiert. Damit definieren beide die Aufgaben didaktischen Handelns im Gegensatz zur Volksschuldidaktik, wobei sich wichtige Unterschiede bei der Unterrichtsgestaltung erkennen lassen. Während Montessori die Freie Arbeit als die zentrale Phase des Unterrichts definiert, entwickelt Petersen einen Wochenarbeitsplan, dem er mit seinen Kursen und Gruppenarbeiten eine besondere Struktur verleiht. Dieser Unterschied wirkt sich auf die bei Montessori geringere und bei Petersen stärkere zeitliche Struktur des Schulvormittags aus. Er ist Ausdruck des Differenzierungsverständnisses und entspricht dem jeweiligen erziehungstheoretischen Ansatz.

Bei Montessori bedeutet die Innere Differenzierung durch die vom einzelnen Kind frei gewählte Arbeit eine konsequente Individualisierung des Unterrichts. Hierbei erhalten die vorbereitete Umgebung und die jahrgangsheterogene Gruppe mit ihren interaktiven Lernanregungen eine entscheidende Erziehungs- und Bildungsfunktion, die in der Didaktik der Volksschule der Lehrkraft vorbehalten waren. Die von Montessori vorgenommene Verschiebung der Aktivität von der Lehrkraft zum Kind führt bei ihr zur Neudefinition der Aufgaben didaktischen Handelns. Eine Lektion, d.h. eine Anleitung zur Arbeit mit dem Material, gibt die Lehrkraft in der Regel dem einzelnen Kind, die Auswahl des dargebotenen Materials und des Zeitpunkts hierfür muss sie aufgrund ihrer Beobachtung ermitteln. Den gemeinsamen Lektionen für alle Kinder weist sie hingegen eine untergeordnete Rolle zu.

Kritisch zu beurteilen sind daher die ‚Leerstellen‘ in Montessoris Konzept im Hinblick auf die Individualisierung des Lernens angesichts einer großen Schülerzahl einer Lerngruppe: So geht sie nicht auf die Frage ein, wie die Lehrkraft mit dem Fall zeitgleich notwendiger Lektionen für verschiedene Kinder umgehen kann oder aber wie es ihr gelingt, die individuellen Lernprozesse der Kinder gleichzeitig im Blick zu behalten.

Die Aufgaben didaktischen Handelns bei Petersen unterscheiden sich deutlich von denen bei Montessori. Die Erziehungs- und Bildungsfunktion geht einerseits stark von der Lehrkraft als dem Führer der Gruppe und andererseits von der Erziehungsgemeinschaft aus. Die Bedeutung der Lernumgebung und die Selbstbildungskraft des einzelnen Kindes werden eher gering betont. Dementsprechend ist es die Aufgabe der Lehrkraft, pädagogische Situationen für das Lernen der Kinder zu schaffen, in denen ein wirksam werdender Gegensatz von Kind und Erwachsenem bzw. jüngerem zu älterem Schüler und damit eine pädagogische Spannung entsteht. Allerdings wählt nicht das einzelne Kind seinen Lerninhalt täglich und stündlich neu, sondern die Themen der jahrgangsübergreifenden Gruppenarbeiten können sowohl von der Lehrkraft als auch von den Kindern bestimmt werden, wobei eine thematische Differenzierung stattfindet. Aufgrund der starken Betonung des problematischen Gemeinschaftsgedankens bei der Verteilung der Tätigkeiten in der Gruppenarbeit findet sich der Gedanke der Individualisierung des Unterrichts bei Petersen deutlich schwächer ausgebildet und es wird – auch im Begriff der „Führung des Unterrichts“ – eine stärkere Lenkung des Lernens durch die Lehrkraft erkennbar.

Eine wesentliche Parallele der Konzepte von Montessori und Petersen besteht darin, die Jahrgangs- und Leistungsheterogenität der Gruppe zu nutzen. Beide konstatieren die Wertigkeit gegenseitiger Hilfen der Kinder und die damit einhergehende Unterstützung und spezifische Ergänzung des didaktischen Handelns der Lehrkraft. Unterschiedliche Sichtweisen lassen sich in der Art und Weise erkennen, wie diese Hilfen in das didaktische Konzept des jahrgangsübergreifenden Unterrichts eingebunden sind. Montessori lässt die Kooperation der Kinder sich frei ereignen, die Hilfen werden nicht von der Lehrkraft angeordnet, die dadurch in verschiedenen, nicht vorher bestimmbareren Situationen von ihrer ‚Lehrfunktion‘ entlastet wird. Diese Situationen werden für das ‚lehrende‘ Kind als Gewinn gedeutet, inwieweit hier auch Nachteile entstehen könnten, bleibt unbeachtet. Sie schätzt die Hilfen der Kinder aufgrund der „geistigen Nähe“ und der „Lehrgabe“ der Kinder in besonderer Weise. Auch Petersen hebt die didaktischen Fähigkeiten der Kinder hervor, die innerhalb eines ‚Bildungsgefälles‘ zum Tragen kommen. Allerdings werden bei ihm im Gegensatz zu Montessori die Helfer für die Schulanfänger auch von der Lehrkraft mit Aufgaben und Verantwortung betraut, so dass sie hier von der Planung her stärker in das Unterrichtskonzept einbezogen sind.

Anzumerken bleibt die Problematik einer Idealisierung bzw. Schematisierung des Hilfeverhaltens der Kinder. Bei Montessori bleiben mögliche Probleme der Kinderhilfe völlig ausgeblendet und es findet eine positive Bewertung der Wirkung der Jahrgangsmischung auf das Lernen der Kinder statt, die ihre Einseitigkeit vom theoretischen Konzept her nicht verbergen kann. Die von Petersen vorgenommene Kategorisierung der Jahrgänge und die damit verbundene Rollenzuschreibung erscheinen ebenso problematisch, da sie das Bild einer helfenden Gemeinschaft idealisieren und dem Individuum ebenso wenig gerecht werden wie Montessoris Perspektive. Bei beiden Pädagogen auffällig ist die Darstellungen des einseitigen Altersverhältnisses bei helfenden Interaktionen, was als weitere Unschärfe der Konzepte zu konstatieren ist und im Widerspruch zu der möglichen Leistungsheterogenität der Kinder steht, die sich losgelöst von der Jahrgangszugehörigkeit entwickeln darf.

Abschließend ist auf die in beiden Konzepten differenziert ausgewiesene hohe didaktische „Kunst“ hinzuweisen, die eine besondere Ausbildungsqualität und ein starkes Reflexionsvermögen der Lehrkraft verlangt. Dabei fordern die unterschiedlichen Strukturen des jahrgangsübergreifenden Unterrichts verschiedene didaktische Handlungsformen, mit denen die Lehrkraft einen bei Montessori eher indirekten und bei Petersen stärker direkten Einfluss auf das Lernen der Kinder nimmt. Die teilweise sehr dezidierten Hinweise für die Lehrkräfte zeigen, dass beide Konzepte den jahrgangsübergreifenden Unterricht als bewusst zu gestaltende pädagogische Herausforderung verstehen, die positiv bewältigt werden kann. In der Eindeutigkeit dieser Bewertung und Entscheidung für eine Mischung von drei Jahrgängen unterscheiden sie sich deutlich von der Bewertung jahrgangsheterogener Klassen durch die Volksschuldidaktiker des Kaiserreichs. Im Vergleich zu diesen ermöglicht das ‚reformpädagogische‘ Verständnis von den Vorgängen der kindlichen Sozialisation einen anders gearteten Umgang mit der Lernfähigkeit des Kindes, wie dies zunächst in kleinen Schritten – beispielsweise über den Arbeitsschulgedanken – Eingang in den jahrgangsübergreifenden Unterricht der Grund- und Volksschule nach 1919 findet (vgl. Heywang 1913).





## 4. Jahrgangsheterogene Klassen und ihre Didaktik in der Grund- und Volksschule von 1919 bis 1970

Das Kapitel widmet sich jahrgangsheterogenen Klassen und ihrer Didaktik in der Grund- und Volksschule von 1919 bis 1970 und besitzt folgende Struktur:

Die Gliederung des Grund- und Volksschulwesens (Kapitel 4.1)	
Jahrgangsheterogene Klassen und ihre Didaktik ...	
...in der Weimarer Republik (Kapitel 4.2)	Die Analyse in den drei Abschnitten fokussiert jeweils...
...in der NS-Zeit (Kapitel 4.3)	<ul style="list-style-type: none"><li>• die schultheoretische Auseinandersetzung</li><li>• die Diskussion um die Didaktik des jahrgangsübergreifenden Unterrichts</li></ul>
...in der Zeit von 1945 bis 1970 (Kapitel 4.4)	<ul style="list-style-type: none"><li>• das didaktische Handeln mit ‚schwachbegabten‘ Kindern</li></ul>
Die Auflösung jahrgangsheterogen gegliederter Schulen (Kapitel 4.5)	

Abb. 4.1: Inhaltsstruktur des Kapitels

In Kapitel 4.1 wird zunächst eine quantitative Analyse der jahrgangsheterogenen und -homo-genen Klassenbildung im Volksschulwesen vorgenommen, die die Grundlage für die darauf fol-genden Abschnitte bildet. Kapitel 4.2 untersucht für die Zeit der Weimarer Republik, wie die Jahrgangsheterogenität in amtlichen Dokumenten zur Grundschule und in der Auseinanderset-zung der Didaktik auch aufgrund reformpädagogischer Einflüsse thematisiert wird. Die Bedeu-tung der jahrgangsgemischten Volksschule für die nationalsozialistische Schulpolitik bildet den Schwerpunkt von Kapitel 4.3. Das darauf folgende Kapitel analysiert die Situation jahrgangs-heterogener Grund- und Volksschulen in der Nachkriegszeit. Dabei wird die Diskussion um eine landschuleigene Didaktik fokussiert, die versucht, die Stärken jahrgangsgemischter Land-schulklassen hervorzuheben. Abschnitt 4.5 befasst sich mit der Auflösung dieser zum Ende der 1960er-Jahre, bevor das Kapitel in 4.6 mit einer Zusammenfassung schließt.

Für die Auseinandersetzung mit jahrgangsheterogenen Klassen und ihrer Didaktik im betref-fenden Zeitabschnitt ist es von Bedeutung, dass die Grundschule 1919 nicht als eigenständige Institution eingerichtet wird, sondern im Rahmen der vier unteren Jahrgänge der Volksschule, welche als Einrichtung aus der Zeit des Kaiserreiches fortbesteht. Diese Bindung von Grund- und Volksschule bleibt bestehen, bis es in Folge des Hamburger Abkommens (1964) zur Auf-lösung der Volksschulen und zur institutionellen Trennung der Schulformen Grundschule und Hauptschule kommt. Für die Grundschule bedeutet dies, dass sie bis dahin von der schulsyste-mischen Differenzierung und dem Vorherrschen der Differenzierungskriterien des Volksschul-wesens betroffen ist.

Mit der Einrichtung der Grundschule im Jahr 1919 richtet sich der Blick auf die nähere Be-stimmung dieser Schulform. Nave definiert die Grundschule als eine „organisatorisch nicht in wesensverschiedene Institutionen gegliederte (undifferenzierte) Elementarschuleinrich-tung eines Staates“ (1980, 7). Diese muss, um als Grundschule bezeichnet zu werden, „*all-gemein* sein, d.h. *allen* Kindern *aller* Gesellschaftsschichten und *aller* Begabungsqualitäten und -richtungen unterschiedslos offen stehen, sofern diese Kinder nur in körperlicher und

geistiger Hinsicht *schulfähig* sind“ (ebd., Hervorhebung i.O.). Mit der zuletzt genannten Einschränkung der Begriffsdefinition auf die als schulfähig beurteilten Kinder – wobei Schulfähigkeit hier nicht auf den Schulanfang beschränkt ist – erfährt der Anspruch der allgemeinen Zugänglichkeit einen entscheidenden Widerspruch. Grundschule kann durch das Kriterium der Schulfähigkeit nicht mehr eine „für alle gemeinsame Grundschule“ sein, als welche sie in der Weimarer Verfassung vorgesehen ist. Anhand der Geschichte der Grundschule, aber auch anhand des Umgangs der Literatur mit der Definition des Begriffs zeigt sich dieser Widerspruch in vielfacher Weise.

Auch in den preußischen Richtlinien von 1921 wird die Grundschule als „gemeinsame Schule für alle Kinder der ersten vier Schuljahre“ definiert (ebd., 60). Diese Definition wird bis in die jüngste Vergangenheit von der didaktischen Theorie sowie von aktuellen Richtlinien und Lehrplänen übernommen bzw. in diesem Sinne gebraucht (vgl. Zymek 1989, 166; Furck 1998, 282; MSJK NW 2008, 12). Dabei wird nicht der sich aus der Realität des Schulwesens ergebende Widerspruch benannt, der sich aus der historischen Entwicklung – insbesondere in der NS-Zeit – ergeben hat: Zum einen ist es die Selektion von nicht schulfähigen Kindern vor dem Eintritt in die Grundschule, die im Reichsschulgesetz von 1938 gesetzlich verankert wird und welche in der quantitativ erheblichen Zurückstellungspraxis des bundesdeutschen Schulwesens bis zum Beginn des neuen Jahrtausends ihren Ausdruck findet. Zum anderen ist es die – teilweise eng mit ersterem verbundene – Selektion von Kindern aus der Grundschule in die Hilfs- bzw. Sonderschule, die in der Zeit der Weimarer Republik die „Blütezeit der deutschen Heilpädagogik“ erlebte (Möckel 1976, 117) und die in der NS-Zeit einen erheblichen Gewinn durch ihren Ausbau im Rahmen eines eigenständigen Sonderschulwesens erfuhr (vgl. Hänsel 2006)<sup>96</sup>. In der Grundschulpädagogik wird die Definition und der Anspruch dieser Schulstufe, Schule für alle Kinder zu sein, spätestens mit der Formulierung der „Selektionsstufen“ durch Klemm (1977) nichtig (vgl. Kap. 5).

Die Existenz der Hilfs-, Sonder- bzw. Förderschule, die Klassen für die Jahrgänge eins bis zehn besitzt, lässt für das deutsche Schulwesen keine derartige Definition zu. Die lange Aufrechterhaltung dieser Definition kann durch die starke Trennung der allgemeinen Pädagogik und der Sonderpädagogik, durch die lang erfolgte Vernachlässigung der Sonderpädagogik innerhalb der allgemeinen Schultheorie und durch die weitgehend getrennt voneinander existierende Geschichtsschreibung begriffen werden. Durch neuere Arbeiten wird der beschriebene Widerspruch deutlich erkennbar und es muss diesem in der Diskussion um die Grundschule Rechnung getragen werden (vgl. Hänsel/Schwager 2003, Hänsel 2006). Im Folgenden wird darum der Begriff der Grundschule im Sinne von Herrlitz et al. verstanden: In der Grundschule nach 1919 wird „zum ersten Mal in der deutschen Schulgeschichte die strikte Segregation von höherer und niederer Bildung – allerdings nicht die von ‚Normalschulen‘ und ‚Hilfsschulen‘ für geistig und körperlich Behinderte – durchbrochen“ (1998, 126).

96 Dass die Existenz der Hilfsschulen auch in der Erziehungswissenschaft zur Zeit der Weimarer Republik nicht als Einschränkung des Anspruchs der Grundschule als Einheitsschule verstanden wurde, wird auch in dem von Nohl und Pallat herausgegebenen „Handbuch der Pädagogik“ von 1928 deutlich. Dort wird die Grundschule „als gemeinsame Bildungsstätte aller deutschen Kinder“ bezeichnet (vgl. Eckhardt 1928, 93), während in einem der folgenden Kapitel die „Hilfsschule für geistesschwache Kinder“ zum Zeitpunkt der Auflage jenes Werkes als maßgebliche Einrichtung in ca. 600 Städten für ca. 68.000 Kinder in ca. 3.650 Klassen aufgeführt wird (Henze 1928, 146f.). Auch wenn hier Kinder aller Jahrgänge der Hilfsschule genannt sind, entfällt hiervon ein nicht geringer Teil auf die Jahrgänge der Grundschule, die jene Kinder jedoch nicht besuchen.

#### 4.1 Die Gliederung des Grund- und Volksschulwesens

Als Grundlage für die schultheoretische und didaktische Auseinandersetzung der Kapitel 4.2 bis 4.4 sind die Verhältnisse der jahrgangsheterogenen bzw. -homogenen Klassenbildung im Volksschulwesen zu beachten<sup>97</sup>. Die folgende Tabelle weist die prozentualen Anteile der Volksschulen nach der Anzahl der Klassenstufen pro Schule<sup>98</sup> für verschiedene Zeitpunkte aus<sup>99</sup>.

Tab. 4.1: Jahrgangsheterogene Klassen im Zeitraum von 1921 bis 1965

	1921 a)	1926 a)	1931 a)	1936 b)	1938 b)	1950 a)	1956 a)	1960 a)	1965 a)
1 stufige Schule	37	42	38	39	40	19	28	27	21
2 stufige Schule	23	19	22	22	21	25	24	24	22
3 stufige Schule	15	14	13	13	13	15	13	12	11
4 stufige Schule	6	6	6	7	7	11	8	8	8
5 stufige Schule	3	3	3	3	3	5	4	4	5
6 stufige Schule	2	3	4	3	3	5	4	5	6
7 stufige Schule	2	2	6	5	5	5	4	6	8
8 stufige Schule	12	12	6	9	10	14	13	13	13
9 stufige Schule	-	-	-	-	-	1	1	1	6

Werte in Prozent. Quellen: a) Lundgreen 1980b, 43. b) eigene Berechnungen aufgrund von Benze 1940, 107.

Insgesamt zeigen sich in der Zeit zwischen 1921 und 1938 nur geringe Veränderungen der prozentualen Verteilung der ein- bis achtstufigen Grund- und Volksschulen. Wie die Werte von 1921 und 1926 verdeutlichen, sind 60% bzw. 61% der Volksschulen in ein oder zwei Klassen gegliedert und besitzen damit eine Mischung von mindestens vier Jahrgängen. Weitere 21% bzw. 20% der Schulen haben drei und vier Klassen, d.h. sie haben immer noch Klassen mit mindestens zwei Jahrgängen. Damit stellt der ‚Jahrgang‘ für die neu eingerichtete Grundschule kein vorherrschendes Differenzierungskriterium zur Gliederung dar. Allerdings sind hierbei die noch zu analysierenden Unterschiede zwischen Stadt und Land sowie die Schüler-Lehrer-Relation als Einflussfaktor auf die Unterrichtsbedingungen zu beachten. 1931 beträgt die durchschnittliche Schülerzahl pro Grund- und Volksschulklasse zwar im Reichsdurchschnitt 39 (vgl. Lundgreen 1980b, 46), es werden jedoch 24% der Schüler in Klassen mit mehr als 50 Schülern unterrichtet (vgl. Zymek 1989, 167)<sup>100</sup>. Diese Rahmenbedingungen tragen wenig dazu bei, die Vorbehalte der Eltern gegen die neu eingerichtete Grundschule zu entkräften, die im Kaiserreich ihre Kinder in die Vorschulen mittlerer und höherer Schulen schickten.

97 Die Begrenzung des Zeitraums auf das Jahr 1965 ergibt sich aus der Trennung der Volksschule in die Schulformen Grundschule und Hauptschule, deren Werte nicht mit den vorhergehenden zu verglichen sind.

98 Die einstufige Schule besitzt somit eine Klasse, in der die Jahrgänge 1 bis 8 gemeinsam unterrichtet werden. Entsprechendes gilt für die folgenden Zeilen.

99 Die Werte für die Jahre 1921 und 1926 gelten nur für Preußen. Alle Werte ab 1931 gelten für das Deutsche Reich bzw. für die Bundesrepublik Deutschland. Auf die Entwicklung in der Deutschen Demokratischen Republik nach 1945 wird in Kapitel 4.4.1 gesondert eingegangen.

100 Die Gründe für die noch recht hohen Schülerzahlen pro Klasse sind in der nicht ausreichenden Volksschulfinanzierung und nicht in einem Mangel an Volksschullehrern zu sehen (vgl. Führ 1970, 59)

Zwischen 1931 und 1938 zeigen sich im Deutschen Reich fast gleich bleibende Werte für die einklassigen und wenigstufigen Grund- und Volksschulen; die achtstufigen Volksschulen weisen einen leichten Anstieg von 6% auf 10% auf. Dieser lässt eine beginnende Entwicklung hin zu einem stärker jahrgangshomogen gegliederten Volksschulwesen erkennen, die jedoch in einem gewissen Widerspruch zu der von der nationalsozialistischen Schulpolitik vorgenommenen Befürwortung der einklassigen und wenig gegliederten Volksschulen steht (vgl. Kapitel 4.3)<sup>101</sup>.

Die teilweise stark veränderten Werte von 1950 im Vergleich mit denen von 1938 bei den einklassigen und achtklassigen Schulen lassen sich zum einen auf Veränderungen der Bezugsgröße zurückführen, da sich die Daten ab 1950 nur noch auf die Bundesrepublik beziehen. Zum anderen haben die Flüchtlingsströme nach 1945 einen erheblichen Einfluss auf die Verminderung des Anteils der einklassigen zugunsten der zwei-, drei- und vierstufigen Schulen, was für die Volksschule als enormer „Strukturgewinn“ gewertet wird (vgl. Klewitz/Leschinsky 1984, 90). Die in den Jahren nach dem Krieg zunächst sinkenden Schülerzahlen verhindern jedoch einen Ausbau der stärker gegliederten Volksschulen.

Für die Entwicklung der Grundschule erscheint der Anstieg der einklassigen Volksschulen zwischen 1950 und 1956 von 19% auf 28% beachtenswert, der unter anderem im Zusammenhang mit der Wiedereinrichtung der Konfessionsschulen zu sehen ist (vgl. Kapitel 4.4). In Verbindung mit dem Anteil von 40% bis 36% der zwei- und dreiklassigen Volksschulen in den Jahren 1950 bis 1960 wird deutlich, dass in der Bundesrepublik immer noch fast zwei Drittel der Grundschulen Teil einer nicht oder wenig gegliederten Volksschule waren. Damit stellt auch in der Nachkriegszeit der Jahrgang kein vorherrschendes Differenzierungskriterium in den Grund- und Volksschulen dar. Hierin lässt sich die Relevanz des jahrgangsübergreifenden Unterrichts für die Grund- und Volksschuldidaktik erkennen. Erst Anfang der 1960er Jahre nimmt der Anteil der einklassigen Schulen deutlich ab.

Hinsichtlich der sechs- bis neunstufig gegliederten Volksschulen zeigt sich nach 1950 zunächst keine, ab 1960 aber eine deutlichere Zunahme des prozentualen Anteils. Hierbei ist vor allem der Anstieg der acht- und neunklassigen Volksschulen zwischen 1960 und 1965 zu beachten, d.h. der vollständig in Jahrgangsklassen gegliederten Schulen, die einer gerade für die Volksschuloberstufe geforderten schulischen Differenzierung entsprechen. Diese Entwicklung sowie die Trennung der Volksschule in Grund- und Hauptschulen führt zu einer Zusammenlegung der einklassigen Schulen zu Dörfergemeinschaftsschulen ab Mitte der 1960er Jahre, die in den Grundschulen das Jahrgangsklassensystem mit sich bringt (vgl. Kap. 4.4).

### **Gliederung des städtischen und ländlichen Grund- und Volksschulwesens**

Die Verteilung der Gesamtzahl der Volksschulen in Stadt und Land ist zu Beginn der Weimarer Republik wie in der Zeit vor 1918 von der hohen Zahl der ländlichen Volksschulen geprägt. 1921 befinden sich 84% der preußischen Volksschulen auf dem Land, im Deutschen Reich bzw. in der Bundesrepublik sind dies 1937 und 1950 jeweils 90% in Landkreisen (vgl. Lundgreen 1980b, 42). Die bereits im Kaiserreich vorhandene polare Verteilung von nicht oder wenig gegliederten Volksschulen auf dem Land und den stärker und voll gegliederten Volksschulen in den Städten bestimmt nach 1919 auch die Unterrichtsbedingungen der Grundschule. Die folgende Tabelle weist die prozentualen Anteile der ländlichen und städtischen Volksschulen nach Anzahl der Klassen pro Schule aus.

101 Für die Zeit nach 1938 stehen keine weiteren Zahlen zur Verfügung, nach Ottweiler veränderten sich diese Verhältnisse bis zum Ende des zweiten Weltkriegs kaum (vgl. 1979, 201).

Tab. 4.2: Jahrgangsheterogenität in ländlichen und städtischen Schulen 102103104

	Ländliche Volksschulen				Städtische Volksschulen			
	1921 <sup>102</sup>	1926	1931 <sup>103</sup>	1950 <sup>104</sup>	1921	1926	1931	1950
1 stufige Schule	42	49	47	21	6	6	3	2
2 stufige Schule	26	22	26	28	5	5	4	3
3 stufige Schule	17	16	15	16	5	7	5	4
4 stufige Schule	6	6	6	11	5	6	8	5
5 stufige Schule	2	2	2	5	4	4	3	3
6 stufige Schule	2	2	2	4	5	7	12	5
7 stufige Schule	1	1	1	4	8	7	20	15
8 stufige Schule	3	2	-	9	62	58	44	61
9 stufige Schule	-	-	-	1	-	-	1	2

Quelle: Lundgreen 1980b, 43

Das ländliche Volksschulwesen hat in der Zeit der Weimarer Republik einen gleich bleibend hohen Prozentsatz an ein- und zweiklassigen Schulen, die mit mehr als zwei Drittel am Gesamt aller Schulen die Dominanz jahrgangsheterogener Klassen auf dem Land belegen. Gleichzeitig sind in den städtischen Gebieten mehr als zwei Drittel der Schulen sechs- bis neunstufig, d.h. fast oder bereits vollständig in Jahrgangsklassen gegliedert. Anzumerken ist, dass in der didaktischen Diskussion der Weimarer Zeit der jahrgangsübergreifende Unterricht einseitig als Thematik der Landschule betrachtet wird. Dass dieser jedoch auch in städtischen Grund- und Volksschulen Realität ist, belegt ein Fünftel der ein- bis vierstufigen Schulen in der Weimarer Zeit, die immer noch Klassen mit mindestens zwei Jahrgängen führen<sup>105</sup>.

Es wird deutlich, dass die Lehrkräfte in den ländlichen und städtischen Gebieten unterschiedliche Unterrichtsbedingungen vorfinden. Die Denkschrift des Deutschen Lehrervereins von 1926, „Die Landschule“, nennt unterschiedliche Formen der Benachteiligung der jahrgangsheterogen gegliederten ländlichen Schulen. Insbesondere werden die ungünstigen Rahmenbedingungen angemahnt, die unzureichende Ausstattung mit Lehr- und Lernmitteln und die in „fast alle(n) amtlichen Bestimmungen“ vorgesehene höhere Schülerzahl pro Klasse in den wenig gegliederten Schulen als in den Schulen mit Jahrgangsklassensystem (Deutscher Lehrerverein 1926, 6)<sup>106</sup>. Hinsichtlich der Lernentwicklung des jeweiligen Kindes wird der jahrgangsübergreifende Unterricht aufgrund der Rahmenbedingungen überwiegend negativ beurteilt, was sich als weitgehend unangetastetes Paradigma darstellt. Im Vergleich mit der Stadt wird be-

102 Die Werte für 1921 und 1926 der gesamten Tabelle gelten jeweils nur für das Land Preußen, der Wert von 1931 für das Deutsche Reich, der Wert von 1950 für die Bundesrepublik Deutschland.

103 Die Werte für 1931 der gesamten Tabelle gelten jeweils für das Deutsche Reich.

104 Die Werte für 1950 der gesamten Tabelle gelten jeweils für die Bundesrepublik Deutschland. Die Werte beziehen sich auf Land- und Stadtkreise, die nicht auf Einwohnerzahlen des Schulstandorts differenziert werden.

105 Daher greift der Begriff der Landschuldidaktik für den jahrgangsübergreifenden Unterricht zu kurz, was bei der Verwendung des Begriffs zu berücksichtigen ist.

106 Besonders schwierig ist dabei die Situation der zweiklassigen Schulen mit einer Lehrkraft, die 1921/22 immerhin noch 9,3% aller Volksschulen ausmachten und in denen in Preußen auf eine Lehrkraft durchschnittlich 69,2 Schüler kamen, wohingegen in den ein-, zwei- und dreistufigen Schulen durchschnittlich 45,2 bis 55,9 Schüler von einer Lehrkraft unterrichtet wurden (Deutscher Lehrerverein 1926, 22f.).

klagt, dass der Landschule „Hilfseinrichtungen“ zur Förderung begabter und weniger begabter Kinder (ebd., 5) sowie insbesondere die weiterführenden Schulen und Bildungseinrichtungen fehlen (vgl. ebd., 11f.). Die Aufgabenstellung der Grundschule, einen Teil ihrer Schüler auf den Übergang in eine weiterführende Schule vorzubereiten, wird dadurch auf dem Land faktisch unterlaufen, was für Zymek eine „Benachteiligung der Landkinder mit Gymnasialaspirationen“ bedeutet (1989, 167). Die für das Jahr 1950 aus der Tabelle ersichtliche Veränderung der prozentualen Anteile gegliederter Volksschulen in Stadt und Land zu den Werten von 1931 lässt sich aufgrund der Veränderung der Bemessungsgrundlage nur schwer interpretieren.

Mit Klewitz und Leschinsky (1984, 90) lässt sich resümieren, dass aufgrund des massiven Stadt-Land-Gefälles bei der Gliederung im Grund- und Volksschulwesen „nur schwer die Vorstellung einheitlicher Geschlossenheit“ feststellen lässt. Zwar bedeutet der Ausbau der jahrgangshomogen gegliederten Volksschulen in den Städten nach 1950 einen Zugzwang für das ländliche Schulwesen, ein Ausbau auf dem Land zeigt sich dort jedoch nur langsam. Die ungleichen Verhältnisse im Hinblick auf die Jahrgangsgliederung werden erst mit der Auflösung der wenig gegliederten ländlichen Volksschulen Ende der 60er Jahre beseitigt (vgl. Kap. 4.5).

## 4.2 Jahrgangsheterogene Klassen und ihre Didaktik in der Weimarer Republik

Die schultheoretische Auseinandersetzung mit der Grundschule als Teil der Volksschule in der Zeit der Weimarer Republik richtet den Fokus auf die Bedeutung der Differenzierungskriterien ‚Jahrgang‘, ‚Konfession‘ und ‚Leistung‘ sowie auf die Frage nach der Berücksichtigung des jahrgangsübergreifenden Unterrichts in den preußischen Richtlinien von 1921. Die Auseinandersetzung mit der Programmatik der Grundschule und dem Einfluss der ‚Reformpädagogik‘ (vgl. Kap. 3) bildet die Grundlage für die Fokussierung der didaktischen Diskussion im zweiten Teil dieses Kapitels. Hier sind zum einen die Probleme des weiterhin praktizierten Abteilungsunterrichts zu betrachten, was die didaktische Entwicklungslinie aus der Zeit des Kaiserreiches aufgreift. Zum anderen wird auf die Ansätze einer landschuleigenen Didaktik untersucht, die an Stelle des Abteilungsunterrichts alternative Differenzierungsformen für den jahrgangsübergreifenden Unterrichts diskutiert und in der eine beginnende Rezeption reformpädagogischer Ansätze erkennbar wird.

### 4.2.1 Schultheoretische Auseinandersetzung

Der Artikel 146 der Weimarer Verfassung enthält die Forderung nach einer für alle Kinder gemeinsamen Grundschule, die §1 des „Grundschulgesetzes“ vom 28.4.1920 ausformuliert:

„Die Volksschule ist in den vier untersten Jahrgängen als die für alle gemeinsame Grundschule, auf der sich auch das mittlere und höhere Schulwesen aufbaut, einzurichten. (...) Die Grundschulklassen (-stufen) sollen unter voller Wahrung ihrer wesentlichen Aufgabe als Teile der Volksschule zugleich die ausreichende Vorbildung für den unmittelbaren Eintritt in eine mittlere und höhere Lehranstalt gewährleisten. (...)“ (Grundschulgesetz zit. n. Scheibe 1974, 58).

Die Grundschule wird nicht als eigenständige Schulform, sondern innerhalb der Institution der Volksschule eingerichtet, „weil sie zunächst einmal unzweifelhaft als Schule der Allgemeinheit zu etablieren war“ (Klewitz/Leschinsky 1984, 87). Ein weiterer entscheidender Grund ist jedoch darin zu sehen, dass sowohl Lehrkräfte als auch Gebäude der Volksschule zur Verfügung standen, womit sich die Einrichtung der Grundschule „auch in technischer Hinsicht leicht durchführen“ ließ (vgl. Nave 1980, 139). Dass durch diese Entscheidung gleichzeitig die standortabhängige Gliederung der Volksschule und ihre Probleme für die neu eingerichtete Grundschule gelten, wird in Kauf genommen. Aufgrund der sehr unterschiedlichen Bedingungen



zwischen den jahrgangsheterogen bzw. -homogen gegliederten Volksschulen in Stadt und Land erscheint es für die Zeit der Weimarer Republik problematisch, „von der deutschen Volksschule zu sprechen, so als handle es sich dabei um einen auch nur annähernd einheitlichen Typus von Schule“ (Zymek 1989, 166)<sup>107</sup>.

Unabhängig von der Gliederung oder Einheitlichkeit des Schultyps erhält die Grundschule durch das Gesetz auch die Aufgabe, Kinder auf den Besuch der Mittelschulen und Gymnasien vorzubereiten. Damit verbunden ist eine Selektion von Schülern für diese Schulformen, nicht aber „eine allgemeine Überprüfung und Beratung aller Kinder hinsichtlich der für sie bestgeeigneten Schulart“ (Nave 1980, 134). Dies ist für die Volksschule nach 1919 insofern problematisch, als dass ihr die begabten Schüler entzogen wurden und nach dem vierten Jahrgang nur ein Teil der Schüler innerhalb dieser Schulform verblieb. In dem Maße, in dem die Grundschule in den Jahren der Weimarer Republik aufgrund ihrer pädagogischen Ausgestaltung an Ansehen gewinnt, verliert die Volksschule in den oberen Jahrgängen an Profil, unter anderem da sie im Gegensatz zu Mittelschulen und Gymnasien keine eigene Berechtigung für bestimmte Berufe verleiht (vgl. Nave 1980, 163). Die Grundschule erhält damit von Beginn an die spannungsreiche Aufgabe, als Teil der Schulform Volksschule die Funktion einer Schulstufe zu übernehmen. Dies wird auch im Rahmen der im Juni 1920 stattfindenden Reichsschulkonferenz diskutiert<sup>108</sup>.

### Die Differenzierungskriterien Konfession, Jahrgang und Leistung

Im Weimarer Verfassungsantrag lautet der Artikel 146 zunächst: „Auf einer für alle Klassen und Bekenntnisse gemeinsamen Grundschule (der allgemeinen Volksschule) baut sich das mittlere und höhere Schulwesen auf“ (Bericht der Nationalversammlung, zitiert nach Nave 1980, 61). Aufgrund heftiger Auseinandersetzungen in der Nationalversammlung wird vor allem auf das Betreiben konservativer und kirchlicher Kräfte hin der Passus „alle Klassen und Bekenntnisse“ herausgenommen. Die endgültige Fassung des Artikels 146 lässt die Frage der konfessionellen Gliederung des Schulwesens nicht nur offen, sondern ermöglicht diese explizit<sup>109</sup>.

Bei den Beratungen um ein Reichsschulgesetz zeigt sich ein für die Frage der Differenzierung der Volksschule entscheidendes Problem darin, dass das Zentrum darauf besteht, dass im Gesetz die Existenz der einklassigen Bekenntnisschule sichergestellt wird (vgl. Führ 1970, 68). Bereits in der Analyse des 3. Stiehl'schen Regulativs (vgl. Kap. 2.1.2), woran die Position der Zentrumspar-

107 Einheitlich wird die Grundschule von Zymek in Bezug auf ihren Adressatenkreis der unteren vier Jahrgänge bezeichnet. Vernachlässigt bleibt jedoch, dass sie durch die Hilfsschulen nicht die Pflichtschule für alle Kinder war, was hinsichtlich der steigenden Zahlen von Hilfsschülern in der Zeit der Weimarer Republik erstaunt. So betrug der Anteil von Hilfsschülern 1911 noch 0,33% und stieg bis 1931 auf 0,89% (vgl. Kottmann 2006, 41).

108 Aufgabe der Konferenz war unter anderem, für den organisatorischen Aufbau des Schulwesens auf der Grundlage des Artikels 146 der Weimarer Verfassung Vorschläge und gutachtliche Stellungnahmen zu erarbeiten, aufgrund derer die Regierung ein Reichsgesetz über die Gestaltung des Schulwesens erarbeiten konnte, welches das als ‚provisorisch‘ verabschiedete Grundschulgesetz von 1920 ablösen sollte (vgl. Nave 1980, 100f.). Hierbei standen die grundlegenden Fragen des schulstufen- oder schulformbezogenen Aufbaus des Schulwesens, die Dauer der gemeinsamen Schulzeit aller Kinder sowie die Konfessionsschulfrage zur Diskussion, die jedoch für die Gestalt der Grundschule keine Veränderungen brachten.

109 Hierauf weist folgende Formulierung im Verfassungsartikel 146 hin: „Innerhalb der Gemeinden sind indes auf Antrag von Erziehungsberechtigten Volksschulen ihres Bekenntnisses oder ihrer Weltanschauung einzurichten, soweit hierdurch ein geordneter Schulbetrieb, auch im Sinne des Abs. 1, nicht beeinträchtigt wird. Der Wille der Erziehungsberechtigten ist möglichst zu berücksichtigen“ (vgl. Scheibe 1974, 56). Die Formulierung stellte einen Kompromiss der verschiedenen Interessen dar, die eigentlich in einem Widerspruch zueinander standen. So gingen einige Parteien durch das Wort „indes“ davon aus, dass in der Verfassung die Simultanschule als Normalschule vorgesehen sei, andere jedoch sahen die Einrichtung von Konfessionsschulen erlaubt und durch den Artikel 174 der Verfassung geschützt (vgl. Herrlitz et al. 1998, 131).

tei erinnert, wurde der enge Zusammenhang der schulischen Differenzierungskriterien ‚Konfession‘ und ‚Jahrgang‘ deutlich, der sich jedoch hier als einseitiger Einfluss der ‚Konfession‘ auf die Möglichkeiten schulischer Differenzierung der Grund- und Volksschule darstellt. Damit erhält die Grundschule neben ihrer Zugehörigkeit zur Volksschule durch deren überwiegende Existenz als Konfessionsschule ein wichtiges Merkmal. So ist vor allem in Ländern mit einer quantitativ bedeutenden konfessionellen Minderheit „die Konfessionalität das vorrangige Gliederungsprinzip – z.B. gegenüber der Stufengliederung“ (Zymek 1989, 166).

Das Bestehen mehrerer einklassiger und konfessionsverschiedener Volksschulen verhindert vielerorts den Ausbau eines zumindest in Unter- und Oberstufe gegliederten Volksschulwesens. Tatsächlich sind die Mehrzahl der deutschen Volksschulen Konfessionsschulen, 1921 gibt es im Deutschen Reich nur 15% paritätische Volksschulen, deren Anteil sich bis 1931 nicht verändert (vgl. Lundgreen 1980b, 42). Allerdings ist die Aufhebung der Konfessionsschulen auch in regierenden Gesellschaftsschichten nicht unbedingt erwünscht, da die „religiöse Indoktrination in den Volksschulen“ weiterhin als probates Mittel zur politischen Unterordnung der Masse der Bevölkerung angesehen wird (vgl. Herrlitz et al. 1998, 130). Daher ist der Streit in der Weimarer Republik um die konfessionelle Volksschule „auch als ein Konflikt über die inhaltliche Bildungserweiterung oder -begrenzung zu verstehen“, welche sich mit einer wenig gegliederten Schule gut vereinbaren ließ (ebd.). Insgesamt ist festzuhalten, dass sich sowohl die Schulpolitik bei der Einrichtung der Grundschule als auch „die Reichsschulkonferenz von 1920 (...) nur wenig mit der Frage der Klassenorganisation beschäftigt“ haben (Ingenkamp 1969, 25)<sup>110</sup>.

Für die Didaktik hebt Kade insbesondere eine Vernachlässigung von Fragen des jahrgangsübergreifenden Unterrichts hervor (1930, 5ff.). Stattdessen wird eine Tradierung bisheriger organisatorischer und didaktischer Arrangements begünstigt, wie dies die Analyse des Abteilungsunterrichts verdeutlicht hat (vgl. Kap. 2.3). Mit der Einrichtung der Grundschule wird deren Leistungsheterogenität als entscheidendes Merkmal konstituiert. Von den „didaktischen Schwierigkeiten, die sich aus dem Zusammensein hoch- und wenigbegabter Kinder ergeben“ nimmt man an, dass sie „durch organisatorische und unterrichtliche Maßnahmen ganz wesentlich abgeschwächt werden“ können (Eckhardt 1928, 95). Dagegen wird in der Volksschuldidaktik der Weimarer Zeit kaum die Frage beachtet, ob und inwieweit die Grundschule innerhalb der institutionellen Bedingungen der Volksschule ihre neue Funktion als Schulstufe bewältigen kann. Die Zusammenhänge zwischen Schulsystem, staatlichem Anspruch sowie Auftrag der Grundschule, und ihrer vor allem auf dem Land überwiegend jahrgangsheterogenen Klassenbildung sowie den Fragen der Unterrichtsdifferenzierung werden hingegen in der Literatur zur Grundschule kaum hergestellt. Auch die preußischen Richtlinien der Grundschule nehmen kaum zur Situation wenig gegliederter Schulen Stellung und vermeiden eine Auseinandersetzung mit Fragen des jahrgangsübergreifenden Unterrichts.

110 In der Beratung um den inneren Schulaufbau finden sich im Bericht der Reichsschulkonferenz (vgl. 1921, 697ff.) lediglich zwei Stellungnahmen hierzu. Oestreich stellt das Ideal einer zehnjährigen Grundschule mit allen Formen der inneren Differenzierung auf. „Der ganze Schulaufbau muß elastisch gestaltet werden. Mit dem Klassensystem ist zu brechen“ (ebd., 699). Petersen verwies diesbezüglich auf Erfahrungen an sechs Hamburger Versuchsschulen, in denen das Jahrgangsklassensystem aufgelöst wurde. In den neuen Klassengemeinschaften „rücken die Schüler nicht in gleicher Front, sondern nach den Leistungen vor“ (ebd., 708). Hiermit ist nicht das Vorrücken in eine weitere Jahrgangsstufe, sondern das inhaltliche Fortschreiten im individuellen Lernprozess gemeint. Die Ergebnislosigkeit der Reichsschulkonferenz war mit den Problemen der zu hohen Teilnehmerzahl von Interessensvertretern verschiedener Verbände sowie einem unglücklich gewählten Diskussions- und Abstimmungsverfahren zur Bearbeitung der Themen verbunden (vgl. Nave 1980, 101ff.).

### Zur Jahrgangsheterogenität in den preußischen Richtlinien von 1921

Nach der Einrichtung der Grundschule verzichteten die Kultusministerien der meisten Länder darauf, starre Lehrpläne vorzuschreiben, sondern verfahren ähnlich wie das Land Preußen, welches 1921 „Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule“ vorgibt. Diese – gerade im Vergleich mit der Allgemeinen Verfügung von 1872 – inhaltliche Offenheit ist auch wegen der regionalen Strukturunterschiede und Gegebenheiten der einzelnen Grund- und Volksschule notwendig. Klewitz und Leschinsky interpretieren die Richtlinien dahingehend, dass diese, „was den äußeren Klassenaufbau anging, bereits auf die leistungsfähigste Form der Volksschule mit acht Jahrgangsklassen abgestellt waren“ (1984, 89)<sup>111</sup>.

Die Auswahl der Unterrichtsstoffe soll zum einen „durch die Fassungskraft und das geistige Wachstumsbedürfnis“ der Kinder und der Bedeutung für das Leben bestimmt sein, woran sich eine reformpädagogische Orientierung der Richtlinien erkennen lässt (vgl. Richtlinien 1921 zit. n. Scheibe 1974, 61). Zum anderen wird die jeweilige Gliederung der Volksschule als Einflussfaktor für die Auswahl der Inhalte angeführt:

„Die voll ausgebaute Schule, in der jeder Jahrgang eine eigene Klasse bildet, wird in ihrem Lehrplan ein höheres Maß und eine größere Mannigfaltigkeit von Einzelstoffen aufweisen als die wenig gegliederte, die genötigt ist, mehrere oder alle Jahrgänge in einer Klasse zu vereinigen“ (ebd.).

Die hier geäußerte Wirkung des jahrgangsübergreifenden Unterrichts drückt indirekt eine geringere Wertigkeit aus, die hingegen mit reformpädagogischen Positionen von Petersen oder Montessori nicht vereinbar scheint.

Daneben wird in den Richtlinien die Jahrgangsheterogenität bezüglich des Anfangsunterrichts fokussiert. Dieser soll nicht nach Unterrichtsfächern aufgegliedert sein, sondern jeweils ein Thema in das Zentrum eines reformpädagogisch geprägten Gesamtunterrichts stellen. Um diesen

„auch für die Schulanfänger der wenig gegliederten Schulen zu ermöglichen, ist der Stundenplan dieser Schulen (...) so einzurichten, daß für die neu aufgenommenen Schüler mindestens vier Stunden in der Woche angesetzt werden, in denen der Lehrer bei Abwesenheit der anderen Schülerabteilungen sich ausschließlich mit ihnen allein beschäftigt“ (ebd., 60f.).

Die stark an die Forderungen von Kehr (vgl. 1898, 32) aus der Zeit des Kaiserreiches erinnernde Haltung in diesem Punkt zeigt, wie die Richtlinien für die jahrgangsheterogenen Klassen in der Grundschule versuchen, komplexe Lehr-Lernsituationen wie den Anfangsunterricht durch veränderte Bedingungen hierfür zu entschärfen. Dass die jahrgangshomogen gegliederte Volksschule letztlich ein verstärktes Ziel der Schulpolitik – aber nicht der Schulfinanzierung – ist, wird auch an der Stundentafel der Richtlinien deutlich: Diese ist im Gegensatz zu den allgemeinen Bestimmungen von 1872 nur noch für die voll ausgebaute Grundschule angegeben. Sie soll hingegen in den wenig gegliederten Schulen den jeweiligen „Verhältnissen angepaßt werden“ (Richtlinien 1921 zit. n. Scheibe 1974, 66)<sup>112</sup>.

111 Die Offenheit der Richtlinien kann als Zurückhaltung des Staates gesehen werden, der die Aufnahme „reformpädagogischer Forderungen nach mehr Eigenverantwortung und Selbständigkeit in der Schule“ zu befördern suchte, was von den Lehrkräften positiv bewertet wurde (Zymek 1989, 167).

112 Daneben wird dieses Ziel in den Anmerkungen des preußischen Kultusministers Boelitz deutlich: „Die Richtlinien sind ganz auf die achtklassige Volksschule als die normale Einrichtung eingestellt. Damit soll natürlich nicht gesagt sein, daß ein solcher Ausbau sämtlicher preußischer Volksschulen bevorsteht oder gar an ihn zu denken ist; aber er ist doch von höchster Wichtigkeit, daß das Bildungs- und Erziehungsideal eines achtklassigen Systems

### Zur Programmatik der Grundschule und dem Einfluss der ‚Reformpädagogik‘

In der Grundschule zur Zeit der Weimarer Republik entwickeln sich – unter anderem im Zuge der preußischen Richtlinien von 1921 – didaktische Ansätze, die eine reformpädagogische Orientierung aufweisen. Hierbei finden weniger die in sich geschlossenen pädagogischen Konzepte Eingang in den Unterricht, sondern es werden vielmehr didaktische Prinzipien aufgegriffen wie das Ganzheits- und Gemeinschaftsprinzip, die Selbsttätigkeit des Kindes und das Lernen durch praktisches Tun, welche den Einfluss einer Pädagogik vom Kinde aus erkennen lassen (vgl. Knörzer/Grass 1998, 111ff.). Gerade die Schulanfänger werden in ihrem Wesen als verschieden im Vergleich zu älteren Schülern erkannt, sodass „hier eine Pädagogik ‚vom Kinde aus‘ einfach eine Notwendigkeit ist“ (Eckhardt 1928, 96). Die Prinzipien der Arbeitsschule werden teilweise aufgegriffen und der in den Richtlinien für den ersten Jahrgang vorgesehene Gesamtunterricht befördert einen Unterricht im Sinne dieser Prinzipien<sup>113</sup>. Die Innovation der Praxis lässt sich auch an der Veröffentlichung von Unterrichtsentwürfen beispielsweise aus den Leipziger Reformklassen erkennen (vgl. Dietrich 1972, 81ff.).

Die Relevanz dieser didaktischen Ansätze und „die Frage nach der tatsächlichen Bedeutung der Reformpädagogik“ für den Unterricht der Grund- und Volksschule in der Weimarer Republik lassen sich schwer beurteilen (vgl. Schmitt 1992, 11f.). Zum einen darf der Einfluss der Volksschullehrkräfte nicht unterschätzt werden, die mehrheitlich im Kaiserreich seminaristisch und weitgehend unter Ausschluss reformpädagogischer Konzepte ausgebildet worden sind<sup>114</sup>. Hiervon zeugt die Skepsis der eher ‚traditionellen‘ Didaktiker gegenüber den entsprechenden Ansätzen, wobei in Frage steht, inwieweit diese richtig verstanden oder nur einer bloßen Polemik unterzogen werden: „In den sogen. Versuchsschulen liegt das Experiment vor, die Kinder laufen zu lassen, wie sie wollen. Wie lange die Gesellschaft diesem Versuch zusehen wird, ist noch nicht abzusehen“ (Rein 1926, VII)<sup>115</sup>.

Zum anderen weist die große Zahl der reformpädagogischen Versuchsschulen und -klassen sowohl in den Städten als auch auf dem Land auf einen nicht unerheblichen Einfluss verschiedener Schulreformer hin (vgl. Schmitt 1992, 21f.). Dass die oben genannten Prinzipien nicht immer in geeigneter Weise in den Unterricht der Grund- und Volksschule nach 1919 eingehen und mit den Rahmenbedingungen des deutschen Schulwesens vereinbar sind, wird in Zeidlers programmatischem Werk „Die Wiederentdeckung der Grenze“ deutlich: Darin werden die Probleme der Hamburger Versuchsschulen dargestellt, die aus einer teilweise falsch verstandenen ‚Pädagogik vom Kinde aus‘ resultieren, die aber auch auf die Probleme einer reformierten Unterrichtsgestaltung in einem in seiner äußeren Struktur fast unveränderten Schulwesen aufmerksam machen (vgl. Zeidler 1985).

---

sowohl für die einklassigen wie für die mehrklassige Schule gelten soll“ (Preußische Statistik, Heft 272, 17f. zit. n. Lundgreen 1980b, 33f.).

113 Den Grund hierfür sieht Zeidler (1962) in der „seelischen Struktur des Grundschulkindes“, welches zudem noch von den „Ernstaufgaben des Lebens“ und jenen Bildungsinhalten oberer Jahrgänge weiter entfernt ist (vgl. ebd., 62). Für die Volksschuloberstufe wird eine Reform des Unterrichts als schwieriger beschrieben.

114 Hierfür ist relevant, dass seit 1919 ausgebildeten Volksschullehrkräfte häufig keine Anstellung fanden, so warteten 1929 in Preußen bereits 29.000 Lehrkräfte auf eine Anstellung (vgl. Führ 1970, 59).

115 In dem programmatischen Werk „Der wildgewordene Pädagoge“ (1920) wendet sich Ernst gegen eine Individualisierung des Lernens, worin die kritische Haltung vieler Pädagogen gegenüber reformpädagogischen Einflüssen erkennbar wird. Dabei stößt die Auseinandersetzung mit dem rousseauschen Menschenbild und den Vorschlägen der Reformpädagogik zu einer Umgestaltung der Schule auf eine sarkastische Betrachtungsweise von Pädagogen, die im Schulwesen der Kaiserzeit das Vorbild für die zukünftige Gestaltung der Schule sehen.

#### 4.2.2 Zur Didaktik des jahrgangsübergreifenden Unterrichts

In der Zeit der Weimarer Republik wird im Gegensatz zur Zeit des Kaiserreiches die Auseinandersetzung mit jahrgangsübergreifendem Unterricht und seiner Didaktik nur noch als ein Thema der Landschule angesehen, wobei vernachlässigt wird, dass immerhin ein Fünftel der städtischen Grund- und Volksschulen auch jahrgangsheterogene Klassen führen (vgl. Kap. 4.1). Dementsprechend wird in den 1920er Jahren vielfach die Forderung nach einer „landschuleigenen Didaktik“ geäußert, von der man sich eine innere Reform der wenig gegliederten Schule erhofft (vgl. Eckhardt 1931, Kade 1930; Strobel 1931). Dabei wird es für den jahrgangsübergreifenden Unterricht als Kernproblem angesehen, dass es für ihn „kaum die ersten Ansätze“ einer entsprechenden Didaktik gibt, sondern dass die Lehrkräfte dort „immer noch nach den Rezepten der Stadtschule arbeiten, lediglich in verkleinertem und verkürzttem Maße, trotzdem wir täglich die sich daraus ergebenden Unzuträglichkeiten erleben“ (Strobel 1931, 32).

Die Situation der ein- und zweiklassigen Landschulen und damit ca. 60% aller Volksschulen ist weiterhin geprägt durch die hohe Zahl gemeinsam unterrichteter Jahrgänge und somit durch die Fragen der Unterrichtsdifferenzierung. Als Hauptproblem der Lehrkraft, die eine Grundschule im Rahmen der einklassigen Volksschule führt, wird die komplexe Aufgabe gesehen, „Kinder verschiedener Reifegrade (von 6–13 Jahren) in einem Unterrichtsraum zu gleicher Zeit zu unterrichten“ (Strobel 1931, 28). Kade sieht die Schwierigkeiten dieses Unterrichts speziell in der „vom Jahresklassensystem bestimmten Abteilungsgliederung“, die aus der Zeit des Kaiserreiches in den Volksschulen weiter praktiziert wird (1932, 1). Auffällig ist hierbei, dass der Begriff der Abteilung in der didaktischen Literatur weiterhin verwendet wird, die Richtlinien von 1921 und 1922 für die Grundschule diesen jedoch nicht mehr führen.

Gleichzeitig lassen sich bezüglich der Frage der Unterrichtsdifferenzierung in jahrgangsheterogenen Grundschulklassen erste Ansätze für eine Abkehr vom Modell des jahrgangsbezogenen Abteilungsunterrichts erkennen. Hierzu zählen

„die Versuche, in der Verschmelzung der Jahrgänge zur gemeinschaftlichen Arbeit noch weiterzugehen. Man faßt mitunter sämtliche vier Schuljahre der Grundschule zur erfolgreichen Gemeinschaftsarbeit (...) zusammen; dabei sind allerdings die Gesichtspunkte der Betrachtung, der Fragestellungen, die Art der Arbeitsbeiträge für die jüngeren und älteren Kinder verschieden“ (Eckhardt 1928, 100f.).

Entsprechende Möglichkeiten der Unterrichtsdifferenzierung werden ausführlich im Rahmen der landschuleigenen Didaktik diskutiert.

Hinsichtlich der Fragen der Unterrichtsdifferenzierung der jahrgangsheterogen gegliederten Grund- und Volksschule lassen sich somit grob zwei Diskussionsfelder in der Didaktik der Weimarer Zeit feststellen: Die Form des Abteilungsunterrichts, wie er aus der Zeit des Kaiserreiches bekannt ist, und die Form einer im Entstehen begriffenen landschuleigenen Didaktik, die sich an reformpädagogischen Ansätzen insbesondere Peter Petersens orientiert und nach Gestaltungsformen für einen Unterricht unter den Rahmenbedingungen der allgemeinen Volksschule sucht.

#### Abteilungsunterricht in der Grund- und Volksschule

In der didaktischen Literatur der Weimarer Republik wird die Diskussion um Fragen des Abteilungsunterrichts aus der Zeit des Kaiserreiches fortgeführt, ohne dass grundlegend neue Sachverhalte benannt, die bestehenden jedoch weitergehend reflektiert werden. Für die Abteilungsbildung wird nunmehr betont, dass sie „den psychischen Entwicklungsgesetzen der Kindheit“ entsprechen muss, worin auch der Einfluss der im Aufbau befindlichen Entwicklungspsychologie deutlich wird (vgl. Strobel 1931, 31f.). Die Begrenzung der Abteilungen wird ebenso wie



eine einheitliche Abteilungsbildung im Volksschulwesen gefordert, letztere mit der Begründung, dass nur dann entsprechende Lehr- und Lernmittel herausgebracht würden, die die jahrgangsheterogen gegliederten Schulen „notwendiger brauchen, als alles andere“ (ebd., 30).

Wie im Kaiserreich werden alternative Möglichkeiten der Abteilungsbildung diskutiert. So ist für die Grund- und Volksschule der Weimarer Republik aus Sicht Strobels eine Abteilung für die Kinder des ersten Jahrgangs, eine zweite für den zweiten bis vierten Jahrgang und eine dritte für den fünften bis achten Jahrgang die ideale Gliederung; hat eine Schule zwei Klassen, so soll die erste durch die Kinder des ersten bis vierten Schuljahres gebildet werden (vgl. ebd., 31). Erkennbar wird das Anliegen, sowohl der Begrenzung der vierjährigen Grundschule als auch der Forderung nach einer eigenen Abteilung für die Schulanfänger gerecht zu werden.

In der didaktischen Literatur rücken im Vergleich zur Kaiserzeit nunmehr die Probleme des Abteilungsunterrichts und des didaktischen Handelns der Lehrkraft in den Vordergrund. Die Probleme des Zeitmangels und des Störungsmoments im Abteilungsunterricht werden erneut für die Grund- und Volksschule benannt, werden jedoch teilweise – auch aufgrund der reformpädagogischen Einflüsse wie dem Arbeitsschulgedanken – anders reflektiert. Das Problem der Lehrkraft, aufgrund der vielen Abteilungen zu wenig Zeit für den direkten Unterricht zu haben, führt für Dümmler zur Anwendung einer zweifelhaften Unterrichtsmethode, denn sie „flüchtet daher häufig und unabwendbar zurück zu einer passiven Lernmethode des Einpaukens“, da ihr im mündlichen Unterricht die Zeit fehlt, Inhalte mit den Kindern zu erarbeiten und ihnen Zeit zu lassen, diese zu verstehen (1929a, 14). Auch Heywang betont die Zeitknappheit, durch die die Lehrkraft „in Versuchung geführt (wird), die Schwierigkeiten, die irgend in dem Sachgebiete liegen, selbst zu beseitigen, anstatt die Kinder arbeiten zu lassen“ (1913, 21)<sup>116</sup>.

Huber sieht diese didaktische Handlungsweise sowohl durch Zeitmangel als auch durch die Ansprüche der neuen Richtlinien verursacht; letztere erscheinen besonders brisant, da an die einklassigen und voll gegliederten Volksschulen gleiche Anforderung an die Stoffvermittlung bei ungleichen Unterrichtsbedingungen gestellt werden (vgl. 1931, 18)<sup>117</sup>. Die einklassige Schule verliert einen entsprechenden Leistungsvergleich, denn sie wird „nie die Leistungshöhe einer einstufigen Schulklasse erreichen, während mancher Typ einer wenig gegliederten Schule mit wenigen Jahrgängen diesem Ideal ziemlich genähert werden kann“ (ebd., 17). Mit dem Zeitmangel ist auch das Problem des Leistungsvergleichs mit den jahrgangshomogen gegliederten Grund- und Volksschulen verbunden.

Mit entsprechenden Vorwürfen hinsichtlich der Erfüllung der Lehrpläne, die „man mitunter in der Fassung hört: die Landschule leiste nicht genug“, setzt sich auch die Denkschrift des Deutschen Lehrervereins auseinander (1926, 4). Dass die Leistungsforderungen an die jahrgangsheterogen gegliederte Schule auch mit der neuen Funktion der Grundschule als Schulstufe und der Vorbereitung der Kinder auf andere Schulformen zu tun haben kann, wird nicht reflektiert. Es wird darauf verwiesen, dass unter ungünstigen Bedingungen auch in Zukunft kaum mehr geleistet werden kann, wenn die wenig gegliederte Schule „dazu verurteilt sein sollte, so zu bleiben, wie

116 Um diesem Lehrverhalten entgegen zu wirken und Unterricht stärker an den Prinzipien der Arbeitsschule orientieren zu können, hält Heywang die Gliederung der einklassigen Schule in mehrere Klassen für notwendig, damit die Kinder der Unterstufe nicht überfordert und die Jugendlichen der Oberstufe nicht unterfordert werden.

117 Es wird deutlich, dass er die von den Richtlinien erwähnte Einschränkung der Vielfalt der Bildungsinhalte in der einklassigen und wenig gegliederten Volksschule nicht berücksichtigt, worin die weiterhin gegebene Gefahr deutlich wird, dass die Didaktik den Leistungsvergleich zwischen den verschiedenen gegliederten Grund- und Volksschulen anstellt.



sie ist“ (ebd.). Dementsprechend wird gefordert, „den Übelständen der einklassigen Landschule abzuhelpen“ und eine stärkere „Höhengliederung“, d.h. eine Reduzierung der Zahl der miteinander unterrichteten Jahrgänge in der Volksschule zu ermöglichen. Damit steht die Einrichtung von ländlichen Zentralschulen und „sogenannten Mittelpunktoberstufen“ zur Diskussion (ebd., 11). Allerdings finden diese Überlegungen in der Weimarer Zeit aufgrund der schwierigen wirtschaftlichen Lage und der Verkehrssituation ländlicher Gebiete faktisch keine Realisierung.

Im Zusammenhang mit dem Problem des Zeitmangels tritt für die Didaktiker eine weitere Schwierigkeit zu Tage: „die innere Unrast bei Lehrer und Schülern“ (Huber 1931, 18). Bei der Lehrkraft wird diese erzeugt durch die „häufige(n) Umstellung von Jahrgang zu Jahrgang, von Stoff zu Stoff, von seelischer Einstellung zu seelischer Einstellung“, was zu einem gesteigerten Verbrauch an Nervenkraft führt (ebd.). Diese innere Unrast wird dementsprechend erlebt als ein „Hasten und Jagen“, die durch den „Zwang der Pläne, der Stundeneinteilungen und Stoffvorschriften“ verursacht ist (Deutscher Lehrerverein 1926, 5). Sie entsteht somit bei der Lehrkraft durch den Druck, möglichst viele Inhalte zu vermitteln, und steigert sich durch den Leistungsvergleich zwischen Land- und Stadtschule. Bezüglich des Umgangs mit dem Lehrplan schlägt Huber eine zweckmäßigere Organisation des Stoffs vor, sodass die Inhalte der verschiedenen Fächer und Abteilungen nach ihrer „inneren Verwandtschaft und Zusammengehörigkeit“ sinnvoll miteinander verbunden werden, was als Ansatz für eine sowohl fächer- als auch jahrgangübergreifende Unterrichtsgestaltung dienen kann (1931, 20).

Die aus der Kaiserzeit bekannte gegenseitige Störung der verschiedenen Unterrichtsabteilungen wird in der Weimarer Zeit aufgegriffen und für die Situation der Lehrkraft differenzierter diskutiert: Ihre „erforderliche Aufmerksamkeitsspannung vergrößert sich bei der Arbeit mit mehreren Abteilungen um ein bedeutendes“, da „die Zahl der Sinneseindrücke, die dem unterrichtenden Lehrer (...) bewusst werden, hier viel größer als beim Unterricht einer einheitlichen Abteilung“ ist (Deutscher Lehrerverein 1926, 5). Die Störung der Lehrkraft, die eine Abteilung direkt unterrichtet, kann äußerlich durch Fragen von Kindern der anderen Abteilung verursacht sein. Dies ist jedoch für die Lehrkraft auch eine innere Irritation, da hierbei „eine öftere Umstellung der Bewusstseinslage des Lehrers und ein stetes Vergegenwärtigen der nach dem Lehrplan an sämtliche Jahrgänge zu stellenden Anforderungen“ gefordert wird (ebd.). Diese Störung des inhaltlichen und methodischen Unterrichtsgangs erscheint innerhalb des Abteilungsunterrichts, in dem die Lehrkraft stets eine zentrale Rolle einnimmt und der die Kinder in der Abhängigkeit dieser Unterrichtsstruktur hält, kaum veränderbar oder abwendbar<sup>118</sup>.

Abschließend ist auf die Dissertation Dümmlers hinzuweisen, der insbesondere die einklassige Volksschule aufgrund der beschriebenen Probleme als „objektiv minderwertig und unbrauchbar“ beschreibt und als einzig mögliche Reform eine bessere Lehrerversorgung und damit eine notwendige Schuldifferenzierung der einklassigen Volksschulen in mindestens zweiklassige Schulen vorschlägt (vgl. 1929b, 180f.)<sup>119</sup>. Diese polarisierende Sicht hat verschiedene Gegenre-

118 In diesem Kontext benennt Dümmler auch die Störung der Stillarbeit durch den mündlichen Unterricht als zentrales Problem, sodass der Abteilungsunterricht „übernormale Anforderungen an die Konzentrationsfähigkeit des Schülers zu stellen gezwungen ist“ (vgl. 1929a, 14). Hierfür werden keine Möglichkeiten einer Beseitigung innerhalb des Konzepts des Abteilungsunterrichts gesehen.

119 Dies würde auch die Problematik des Einlehrersystems der einklassigen Schulen lösen helfen, in denen die Abhängigkeit der Bildungsprozesse der Kinder von einer Person als Schwierigkeit besteht (vgl. Dümmler 1929a, 14). Diese konnte insbesondere für „schwachbegabte“ Kinder bei schlechter Lehrqualität folgenreich sein, da ihr Schulerfolg als relevantes Kriterium für eine Selektion in die Hilfsschule angelegt wurde.

aktionen hervorgerufen, die jedoch wie bei Huber (vgl. 1931, 16ff.) keine Lösungen, sondern allenfalls Ansätze zur Minderung der Schwierigkeiten darstellen, womit sich aber das eigentliche Problem einer zu großen Zahl miteinander unterrichteter Jahrgänge als nicht lösbar herausstellt.

Resümieren lässt sich, dass die Unterrichtsdifferenzierung mit Hilfe des Abteilungswesens in der Weimarer Zeit eingehend problematisiert wird, dass aber eine didaktische Lösung der Schwierigkeiten als nicht möglich und der jahrgangsübergreifende Unterricht damit als grundlegend problematisch gesehen wird. Dass diese Probleme teilweise auch durch die didaktischen Vorgaben des starren Abteilungswesens selbst bedingt sein können, wird nur von wenigen Autoren erkannt. Einen Unterrichtsansatz jenseits der Strukturen des Abteilungswesens sucht die landschuleigene Didaktik.

### **Jahrgangsübergreifender Unterricht im Sinne einer landschuleigenen Didaktik**

Zur Zeit der Weimarer Republik bestehen mehrere Arbeitskreise, die sich mit der Entwicklung einer eigenen Didaktik für jahrgangsheterogene Landschulklassen befassen. Strobel (1963, 419ff.) nennt als wesentliche Vertreter Karl Eckhardt, Schulrat im Westerwald, und Franz Kade, Professor an der Pädagogischen Akademie in Frankfurt. Wichtige Ansatzpunkte in der Entwicklung einer landschuleigenen Didaktik lassen sich an drei Fragestellungen darstellen, die zwar auf der Position Eckhardts beruhen, die sich aber in sehr ähnlicher Form auch bei Kade finden.

Zunächst lässt sich die Frage nach der Auswahl der Lerninhalte und der „Freiheit von der Fächerteilung“ erkennen, deren Reform das Ziel eines „lebensnahen Gesamtunterricht(s)“ hat, womit das Problem der Lehrplangestaltung für den jahrgangsübergreifenden Unterricht aufgeworfen wird (vgl. ebd. 421). Hieraus ergibt sich die zweite Frage nach der „Freiheit vom System der Abteilungsgliederung“, welches zu ersetzen ist durch ein „arbeitsgemeinschaftliches Leben mit Neigungs- und Fähigkeitsgruppen“ (vgl. ebd.) oder bei Kade durch eine „elastische Organisationsform“ aus Gemeinschaftsarbeiten, Gruppen- und Einzelarbeiten sowie den Kursen (vgl. ebd. 422). Daraus folgt die dritte Frage nach der „Freiheit von der Schulmethode“, um „zu natürlichen Formen freier Selbstbildung zu gelangen“, die bei Kade mit der Forderung nach der „Schaffung eines Schullebens im Sinne Petersens“ verbunden ist (ebd. 421f.)<sup>120</sup>. Im Folgenden werden anhand dieser Fragestellungen die Ansätze der landschuleigenen Didaktik untersucht.

### **Zur Lehrplangestaltung in jahrgangsheterogenen Landschulklassen**

Nach Kades Verständnis fehlt der Landschule hinsichtlich der Auswahl der Bildungsinhalte bisher eine eigene Gestalt, da sie unter „der Herrschaft des einseitigen Ideals der theoretisch-wissenschaftlichen Bildung (...) ein verzerrtes und verkleinertes Spiegelbild der Großstadtschule geworden“ ist, die für ihn wiederum eine Kopie der höheren Schule darstellt, die das gesamte Bildungswesen beherrscht (1930, 5)<sup>121</sup>. Diese Abhängigkeit verhindert, dass die Landschulen in ihren Bildungsinhalten und ihrer Unterrichtsorganisation „ein eigenes Gesicht bekommen“ (ebd., 6). Daher muss in einer landschuleigenen Didaktik der Lehrplan fallen. „Der Weg zur dorfeigenen Schule lässt sich nicht normieren und schematisieren; (...). An Stelle des Lehrplans tritt als Kompaß für den Lehrer ein Bildungs- und Arbeitsplan“, dessen Kontrollinstanz das pädagogische Gewissen der Lehrkraft ist (ebd., 7). Der Verzicht auf einen den Unterricht normierenden Lehrplan erinnert an die Position Montessoris, allerdings tritt an dessen Stelle nicht die freie Tätigkeit des Kindes.

<sup>120</sup> Speziell bei Kade lässt sich der Einfluss Petersens deutlich erkennen.

<sup>121</sup> Die jahrgangshomogen gegliederten Stadtschulen stellen für ihn ein unbrauchbares Vergleichsmodell dar, da sie für eine Reform der jahrgangsheterogen gegliederten Volksschule keine Alternativen bieten.

Der Bildungs- und Arbeitsplan soll sich an den Gegebenheiten und Themen des Landes orientieren, seine Inhalte aus dem „dörflichen Lebenskreis“ entnehmen und „unter der Herrschaft des Gesamtunterrichts stehen, der Fächer und Jahrgangsklassen überwindet“ (1930, 8)<sup>122</sup>. Bezüglich der Frage nach dem Verständnis des Begriffs und der Gestaltung des Gesamtunterrichts haben nach Eckhardt die Vorschläge für „einen völlig freien und durch keinen Plan irgendwie gebundenen Gesamtunterricht“ in der Grundschule wenig Zustimmung gefunden (1928, 97). Dieser erscheint nicht sinnvoll, da er „in seiner ständigen Anpassung an die kindlichen Neigungen und Wünsche die Schulung der willkürlichen Aufmerksamkeit und damit der Lern- und Arbeitsfähigkeit vernachlässigt“ (ebd.). Vielmehr sollen dort Themen vorgesehen werden, die sich aus konkreten Gegebenheiten oder der Individuallage der Schule ergeben, nicht aber aus Problemen der Fachwissenschaft. „Dieser organische Gesamtunterricht bricht mit der wissenschaftlichen Systematik im Bereich der Bildung“ (Kade 1932, 1).

Die starke Bezogenheit auf das Dorf ermöglicht auf der einen Seite eine besondere Lebensnähe der Themen, bedeutet aber auf der anderen Seite eine gewisse Bildungsbegrenzung im Vergleich zu den Lerninhalten und -chancen der städtischen Schulen. Die Überwindung der Fächertrennung im Rahmen einer landschuleigenen Didaktik hält auch Kade für notwendig und empfiehlt die Lerninhalte aus praktischen Lebenszusammenhängen, der Schulküche, dem Werkraum oder dem Schulgarten, wobei der Mittelpunkt der Bildungsarbeit auf die weiblichen und landwirtschaftlichen Berufe ausgerichtet sein soll. „Und dieser Weg wird erfolgreicher sein als der alte Weg über die Fächer; denn wir packen die Kinder an Stellen, von denen aus sie tiefgehend und nachhaltig zu beeinflussen sind“ (Kade 1930, 7f.). Dass sich in der Kombination einer recht einseitigen Orientierung an lebensnahen Themen bei der Auswahl der Bildungsinhalte und einer Intention der Beeinflussung eine besondere Gefahr der Bildungsbeschränkung der jahrgangsheterogenen Landschule verbirgt, muss aufgrund zahlreicher Ausführungen Kades konstatiert werden.

### **Zur Inneren Differenzierung in jahrgangsheterogenen Landschulklassen**

Hinsichtlich der Frage nach der inneren Gliederung der Landschule suchen einige Didaktiker nach anderen Gliederungsformen jenseits des Abteilungsunterrichts. Kade hält die bisherige Abteilungsbildung anhand des Differenzierungskriteriums Jahrgang und den entsprechenden Abteilungsunterricht für falsch, da der „gebundene Klassenunterricht mit den verpflichtenden Jahreszielen und dem Grundsatz der gleichmäßigen Förderung (...) schon in der alten Schule versagt“ hat (1930, 8). Zunächst muss für ihn daher die Individualitätsfeindlichkeit der alten Schule überwunden werden, die Individualität der Kinder und die Gegenwart sollen bei der Unterrichtsorganisation als gleichwertige Faktoren neben das Fach treten. Im Arbeitsunterricht werden die Ansätze zur Überwindung des gebundenen Klassenunterrichts gesehen, „die Lockerung der starren Jahrgangsklassenverbände muß weitergeführt werden bis zur Auflösung und Überwindung“ (ebd.).

An die Stelle des bisherigen Klassenunterrichts im Sinne des direkten und indirekten Unterrichts können drei Elemente treten: der Gesamtunterricht, in dem die Kinder aller Jahrgänge als „Lebensgemeinschaften“ zusammenarbeiten, ein differenziertes Kurssystem als „fachliche“ Arbeitsgemeinschaften sowie die individuelle Einzelarbeit, durch die „eine individuelle Förde-

122 Als eigentliches Problem des Gesamtunterrichts gilt für Kade, dass er als eine Umgruppierung der Fächer verstanden wird, er jedoch erst von neuen Bildungsinhalten aus gefunden werden kann, weshalb mit Hilfe eines neuen Bildungsbegriffs die bisherige Lehrplantheorie überwunden werden muss. Diese Problematik wird seiner Meinung nach von „fast allen Vertretern des sogenannten Gesamtunterrichts übersehen“ (1930, 8).

„möglich wird (ebd.). Wenn die Lehrkraft die Jahrgangsheterogenität produktiv nutzen möchte und das Lernen der Kinder „unter gegenseitigem Helfen und Fragen verlaufen soll“, wird eine veränderte Sitzordnung notwendig, bei der die Kinder „sich beim Gedankenaustausch“ ansehen können, weshalb die Einrichtung „des Schulwohn- und -arbeitsraums“ im Sinne Petersens empfohlen wird (vgl. Eckhardt 1928, 99). Erst durch eine dergestalt veränderte Unterrichtsorganisation „wird Raum zur freien Entfaltung aller Kräfte“ und die Gelegenheit gegeben, „dem individuellen Arbeitsrhythmus Rechnung zu tragen“ (Kade 1930, 9).

Die Gewährung eines individuellen Arbeitsrhythmus kann zur Auflösung der einheitlichen Jahrgangsgruppe beitragen. Diese führt für Eckhardt dazu, dass „ein gutbegabtes Kind sich in dem einen oder anderen Fach an der Arbeit der älteren Kinder beteiligt, selbst wenn es dabei weite Strecken des Lehrgangs kühn überspringt“ (1928, 101). Diese Individualisierung ist für ihn ebenso für langsamer lernende Kinder möglich, letztendlich ist sie der Anspruch an die neue Schulform ‚Grundschule‘, denn diese „muß diejenigen Aufgaben und Arbeitsanstöße bevorzugen, die differenzierte Leistungen ermöglichen und nahe legen, und eine Arbeitsgestaltung ausbilden, die zur freien geistigen Schülerarbeit und zum Vormarsch in beweglicher Front“ führt“, womit der Zwang zum Lernen im Gleichschritt der Gruppe verhindert werden kann (ebd.). Die dafür notwendige Differenzierung der Unterrichtsinhalte muss jedoch nicht zwangsläufig von der Lehrkraft gelenkt, sondern kann auch von den Kindern selbst gesteuert werden. Zimmermann, Lehrer an einer einklassigen Versuchsschule, spricht sich für jahgangs- und leistungsheterogene Kleingruppen in der jahgangsgemischten Klasse aus, die aus dem Interesse der Kinder an einem Thema entstehen und die eine arbeitsteilige Bewältigung dieses Themas ermöglichen. Hierzu müssen die Kinder „die Arbeiten selbst finden oder unter Berücksichtigung der Leistungsfähigkeit unter sich verteilen“ (1932, 88)<sup>123</sup>. Wird das Abteilungswesen durch eine derartige Unterrichtsgestaltung abgelöst und wird der Zwang zum gleichmäßigen Fortschreiten in den Inhalten aufgelöst, fragt sich, inwieweit die Zuordnung der Kinder zu den Jahrgängen eher ‚formal‘ besteht. Wie weit eine derartige Individualisierung des Lernens durch das Kind erfolgen kann, wird in der Didaktik der Weimarer Zeit nicht näher erörtert und die Arbeiten Montessoris hierzu bleiben in der Diskussion unerwähnt. Ebenso bleibt die Frage der am Jahrgang vorhandenen oder nicht vorhandenen Leistungsnormierung außerhalb des Fokus. Diese führt zur Frage nach dem Umgang mit ‚schwachbegabten‘ Kindern in der Grund- und Volksschule.

### Fazit

Zu Beginn der Weimarer Republik hat sich durch die Einrichtung der Grundschule als Pflichtschule für einen großen Teil aller schulpflichtigen Kinder der Auftrag für die vier unteren Jahrgänge der Volksschule geändert. Die aus dem Kaiserreich bestehende Parallelität jahgangsheterogen und -homogen gegliederter Volksschulen bleibt hingegen unverändert und damit eine deutliche Diskrepanz der Rahmenbedingungen des Unterrichts. Dahingegen lässt sich der Einfluss reformpädagogischer Ansätze auf die didaktische Diskussion um die Gestaltung des Grundschulunterrichts konstatieren, was sich auch in den Richtlinien von 1921 widerspiegelt. Insgesamt bezeichnet Eckhardt im Rückblick „die Zeit von 1920 bis 1933 (...) in der Geschichte des deutschen Bildungswesens als die aufgeschlossenste und fruchtbarste“ (1956, 90). Dabei

123 Wie stark eine Abkehr von der Abteilungsgliederung den Verordnungen widersprach, wird an den in Bayern bis 1930 verwendeten Stundenplanformblätter deutlich. In diesen musste die Lehrkraft pro Woche 29 arbeitende Abteilungsgruppen für die einzelnen Fächer eintragen. Zimmermann (1932, 86f.) hält ein solches Vorgehen nur in einem veralteten Schulbetrieb für möglich und bezweifelt, dass ein Lehrer einen solchen Plan wirklich einhalten kann, sofern er Inhalte der Lebenswelt des Kindes aufgreift, wie dies die Lehrpläne fordern.

erfährt die Diskussion um den jahrgangsübergreifenden Unterricht deutliche Impulse, da sich diese nicht mehr ausschließlich mit der Gestaltung des Abteilungsunterrichts befasst, sondern sich entsprechende Ansätze für eine landschuleigene Didaktik entwickeln. Hierbei lässt sich hinsichtlich der Formen der jahrgangsunabhängigen Gliederung in Arbeitsgruppen und Kursen der reformpädagogische Einfluss Peter Petersens erkennen.

Damit wird gleichzeitig einer strikten Unterteilung der Klasse in verschiedene Begabungsgruppen, die getrennt voneinander arbeiten, eine Absage erteilt, worin sich das Selbstverständnis der neuen Schulform erkennen lässt: „Wenn wir für die Grundschule eine Differenzierung suchen, so kann sie nur in der Art der Unterrichtsgestaltung, nicht im organisatorischen Aufbau liegen“ (Eckhardt 1928, 101).

Hinsichtlich der Auswahl der Bildungsinhalte steht das von der Landschuldidaktik präferierte Prinzip der Lebensnähe im Gegensatz zur Stoff- und Buchschule zwar einerseits innerhalb eines reformpädagogischen Kontextes (vgl. Scheibe 1994, 72ff.), andererseits kann die Ausschließlichkeit dieses Prinzips auch als eine Bildungsbegrenzung verstanden werden, die der jahrgangsheterogen gegliederten Volksschule bereits aus ihrer Geschichte anhaftet. Der von Eckhardt beschriebene Mut zur Lückenhaftigkeit in den Wissensgebieten mag im Sinne eines exemplarischen Lernens zu rechtfertigen sein. Ist dieser Mut jedoch eine Notlösung, da der Lehrkraft aufgrund einer zu großen Schülerzahl und einer zu hohen Zahl an Jahrgängen Zeit für die Erarbeitung und Reflexion von Inhalten fehlt, erscheint Lückenhaftigkeit als eine Bildungsbenachteiligung. Insgesamt erfordern die neuen Unterrichtsformen im Sinne der Landschuldidaktik eine deutliche Veränderung des didaktischen Handelns der Lehrkraft. Kade weist daher auf die dringende Notwendigkeit einer pädagogischen Tatsachenforschung in den einklassigen Volksschulen hin, da die Prozesse der Unterrichtsgestaltung in diesen „durch planmäßige Versuchsarbeit geklärt werden müssen“ (1930, 9). Diesbezüglich wird auf die hohen didaktischen Lehrkompetenzen hingewiesen: So lassen sich mögliche Vorteile jahrgangsübergreifenden Unterrichts nur unter der Voraussetzung gewinnen, „daß der Lehrer dieser Schule wirklich ein Meister der Erziehungskunst sei“ (Deutscher Lehrerverein 1926, 7). Welche Kompetenzen jedoch für einen Unterricht im Sinne der landschuleigenen Didaktik im Einzelnen notwendig sind, wird nicht genauer benannt.

#### 4.2.3 Didaktisches Handeln mit ‚schwachbegabten‘ Kindern

Die ambivalente Haltung der Didaktiker in der Zeit des Kaiserreichs zum Umgang mit den so genannten ‚schwachbegabten‘ Kindern in der Volksschule setzt sich in der Weimarer Zeit fort. Der gesetzliche Auftrag der neu geschaffenen Grundschule, Kinder innerhalb von nur vier Schuljahren auch auf mittlere und höhere weiterführende Schulen vorzubereiten, erhöht für die Lehrkräfte den Normierungsdruck von Schulleistungen. Für diejenigen Grundschulen, die dieser Aufgabe in den nicht oder wenig gegliederten Volksschulen mit ihren häufig unzureichenden Rahmenbedingungen nachkommen müssen, stellt sich diese als besonders problematisch dar.

Das Bestreben, begabte Kinder zu fördern, wird in der Denkschrift des Deutschen Lehrervereins (1926, 5f.) im Zusammenhang mit der Förderung von ‚schwachbegabten‘ Kindern genannt. So wird als Nachteil der jahrgangsheterogen gegliederten Landschule formuliert: Ihr „fehlt jede Hilfseinrichtung zur Förderung Begabter einerseits, Bildungsunfähiger und Bildungsunwilliger andererseits“; so muss sie „notgedrungen die Last der geistig Schwachen und Trägen, selbst der geistig Kranken durch alle Schuljahre hindurch tragen“. Neben dem Vorhaben, begabte Kinder für weiterführende Schulen zu fördern, scheint es der verstärkten Einrichtung von Hilfsschulen in den Städ-



ten zum Ende der Kaiserzeit geschuldet, dass das Fehlen entsprechender Einrichtungen auf dem Land als Mangel empfunden wird und man glaubt, ohne diese Hilfseinrichtung nicht auskommen zu können<sup>124</sup>. Wie es in der didaktischen Literatur der Kaiserzeit in ähnlicher Weise beispielsweise bei Peerz (vgl. 1897, 123) deutlich wurde, erfahren langsamer lernende Kinder, die der Leistungsnormierung der Volksschule nicht entsprechen können, eine Etikettierung als ‚Bildungsunfähige‘ und ‚Bildungsunwillige‘. Bekannt erscheint auch die Sicht, dass Kinder als ‚Last‘ empfunden werden, die die Volksschule ‚tragen‘ muss. Eine neue Facette in der Diskussion ist jedoch, dass der jahrgangsübergreifende Unterricht mit ‚schwachbegabten‘ Kindern als „Schaden aller Bildungsfähigen und Strebenden“ gewertet wird, wobei nicht ausgeführt wird, inwieweit jenen ein Schaden entsteht (Deutscher Lehrerverein 1926, 6)<sup>125</sup>. Dementsprechend ist für den Lehrerverein jedoch „zu verlangen, daß durch Schaffung von Hilfseinrichtungen für die besonderer Fürsorge bedürftigen Kinder Vorsorge geschaffen werde“ (ebd., 12): Die Selektion wird an dieser Stelle bereits als Für- und Vorsorge für jene Kinder umgedeutet und damit als hilfreich für das Kind getarnt.

Im Gegensatz zur Haltung des Deutschen Lehrervereins finden sich in der Diskussion der landesheiligen Didaktik aber auch andere Positionen. Für Kade ergibt sich über eine „Differenzierung und Elastisierung der Volksschularbeit“ die Möglichkeit, eine schulsystemische Differenzierung in Volks- und Hilfsschulklassen und damit eine Kategorisierung der Kinder zu verhindern:

„Dadurch wird die Landschule vor dem Differenzierungsprinzip der Stadtschule (Mannheim!) bewahrt. Dieses einseitige Ausleseprinzip ist überwunden, und alle Versuche, heute noch die Landschule damit zu beglücken, zeugen von einer Verkennung der pädagogischen Situation“ (Kade 1930, 9).

Diesem euphorischen Bekenntnis hinsichtlich eines Einflusses auf die Gestaltung des Schulsystems durch die Möglichkeiten der Unterrichtsdifferenzierung lässt sich eine realistische Sichtweise Eckhardts entgegen stellen, die an die Position Wittes erinnert (vgl. Kap. 3.3.3). Damit die Grund- und Volksschule tatsächlich eine Förderung ‚schwachbegabter‘ Kinder in jahrgangsheterogenen Klassen leisten kann, hält er „die Verringerung ihrer Schülerzahl auf ein erträgliches Maß“ für notwendig, wobei er die Zahl von 50 Schülern eindeutig für zu hoch erklärt, denn „da ist eine individuelle Begabungspflege durch den arbeitsschulmäßigen Unterricht schlechterdings undenkbar“ (Eckhardt 1928, 101). Dieser Einwand weist darauf hin, dass eine Förderung aller Kinder in jahrgangsheterogenen Klassen durch didaktische Mittel auf verbesserte Unterrichtsbedingungen angewiesen ist.

### 4.3 Jahrgangsheterogene Klassen und ihre Didaktik in der NS-Zeit

In der Zeit des Nationalsozialismus bleibt die in der Weimarer Republik geschaffene Bindung von Grund- und Volksschule bestehen und das Verhältnis jahrgangsheterogen und -homogen gegliederter Schulen veränderte sich kaum. Das Gesetz zum Neuaufbau des Reiches vom 30. 1. 1934 beseitigt die Hoheitsrechte der Länder und entzieht diesen erstmalig in der deutschen Geschichte die Zuständigkeit für das Erziehungs- und Unterrichtswesen. Die Einrichtung des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung stellt die Weichen für eine reichseinheitliche

124 Dabei ist zu beachten, dass in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Mehrheit der Kinder die noch fast durchgängig jahrgangsheterogen gegliederte Volksschule besuchten, ohne dass entsprechende Hilfseinrichtungen in breiterem Maße vorhanden waren.

125 Unter den ‚Strebenden‘ ließen sich die Kinder verstehen, die eine weiterführende Schulform besuchen wollen und für die der Lehrerverein diesen ‚Aufstieg‘ behindert sieht, wenn sich die Lehrkräfte mit langsamer lernenden Kindern befassen.



Schulpolitik. Der Fokus der Auseinandersetzung richtet sich ausgehend vom Bildungs- und Erziehungsauftrag der Grundschule in der NS-Zeit auf die jahgangsheterogen gegliederte Schule und ihre Didaktik und auf die Situation ‚schwachbegabter‘ Kinder in der Volksschule.

### Die Grundschule in der NS-Zeit und ihr Erziehungs- und Bildungsauftrag

Das Reichsschulpflichtgesetz vom 6. Juli 1938 stellt ein zentrales Dokument zur Vereinheitlichung des Grund- und Volksschulwesens im NS-Staat dar: In ihm erfolgt die Festlegung der Volksschulpflicht auf acht Jahre und der vier Jahrgänge der Grundschule als Pflichtschule vor dem Besuch einer weiterführenden Schule. Ein anderweitiger Unterricht in den ersten vier Schuljahren wird nur ausnahmsweise gestattet (vgl. Reichsrichtlinien 1939 zit. n. Scheibe 1974, 81)<sup>126</sup>. Insgesamt bleibt die Schulpolitik hinsichtlich der Institution der Grund- und Volksschule beschränkt auf wenige Maßnahmen zur reichseinheitlichen „Straffung und Konzentration des Volksschulaufbaus“ (Ottweiler 1979, 89).

Zur Differenzierung der Grundschule in jahgangsheterogene bzw. -homogene Klassen findet sich in den amtlichen Erlassen der nationalsozialistischen Schulpolitik keinerlei Festlegung für oder gegen eine Gliederungsform. Weiterhin werden Grund- und Volksschule als Einheit verstanden, deren „Aufgliederung in Klassen richtet sich nach den örtlichen Verhältnissen, insbesondere nach der vorhandenen Zahl der Schulkinder“ (Reichsrichtlinien 1939, zit. n. Scheibe 1974, 86). Dies bedeutet für die schulische Differenzierung eine Fortsetzung der Verhältnisse der Weimarer Zeit. Die Stundentafeln der Reichsrichtlinien gelten in Schulen mit acht aufsteigenden Jahrgangsklassen, in Schulen „mit geringerer Klassenzahl müssen die Stundenzahlen den Verhältnissen angepaßt werden“, was der Formulierung aus der Weimarer Zeit entspricht (Thies 1940, 162). Gleichzeitig werden die bereits seit dem Kaiserreich vorhandenen ungleichen Rahmenbedingungen jahgangshomogen und jahgangsheterogen gegliederter Schulen tradiert.

Nach der 1934 vollzogenen Zentralisierung der Bildungspolitik erhält die Grundschule mit den „Richtlinien für den Unterricht in den vier unteren Jahrgängen der Volksschule“ 1937 deutlich nationalsozialistisch geprägte Curricula<sup>127</sup>. In diesen zeigt sich, dass das bei der Entstehung der Grundschule 1920 entwickelte Eigenprofil, welches auf die kindlichen Entwicklungsbedürfnisse ausgerichtet war, nun negiert wird und man sich von einer an der individuellen Persönlichkeitsbildung des Kindes orientierten Zielsetzung abwendet (vgl. Götz/Sandfuchs 2001, 21). So heißt es nunmehr:

„Die Volksschule hat nicht die Aufgabe, vielerlei Kenntnisse zum Nutzen des einzelnen zu vermitteln. Sie hat alle Kräfte der Jugend für den Dienst an Volk und Staat zu entwickeln und nutzbar zu machen. In ihrem Unterricht hat daher nur der Stoff Raum, der zur Erreichung dieses Zieles erforderlich ist“ (Richtlinien 1939, zit. n. Scheibe 1974, 83).

126 Die 1935 noch bestehenden 319 privaten Vorschulen waren durch Anordnung des Reichserziehungsministeriums vom 4.3.1936 abgeschafft worden, wodurch die öffentliche Grundschule zur konkurrenzlosen Pflichtschule für die ersten vier Schuljahre wurde (vgl. Zymek 1989, 194). Allerdings ist auch hier wiederum auf die Existenz der Hilfsschule hinzuweisen, womit das Merkmal einer fehlenden Konkurrenz nicht haltbar ist.

127 Im Erlass zur Einführung der „Richtlinien für die unteren Jahrgänge der Volksschule“ von 1937 wird betont, dass die Sonderveröffentlichung dieser Richtlinien nicht so aufzufassen sei, dass die Grundschule einen andersartigen Charakter trüge als die oberen Klassen der Volksschule (vgl. Fricke-Finkelnburg 1989, 25). Sie wurden aufgrund der Neuordnung und Verkürzung der Unterrichtszeit des höheren Schulwesens 1937 veröffentlicht, jedoch 1939 in die Richtlinien für das gesamte Volksschulwesen eingegliedert.

Mit der Ausrichtung des Erziehungsauftrags an einem überhöhten Volksgedanken geht eine Bildungsbegrenzung einher, die von der Didaktik für den Grund- und Volksschulunterricht als kennzeichnend aufgefasst wird: „Das erste Merkmal ist der Vorrang der Erziehung vor der Bildung. (...) Der gebildete Mensch hat sich als unfruchtbar erwiesen, die nationale Not zu wenden“ (Freudenthal 1938, S. 130). Vornehmlich in den jahrgangsheterogen gegliederten Landschulen sieht die nationalsozialistische Erziehungsideologie jedoch das Ziel einer Bildungsbegrenzung leicht zu verwirklichen, weshalb diese für die Schulpolitik an Bedeutung gewinnen.

### **Jahrgangsheterogen gegliederte Landschulen und ihre Didaktik in der NS-Zeit**

Die jahrgangsheterogen gegliederte Landschule wird in der didaktischen Literatur der NS-Zeit nicht als eine zu überwindende Form der Volksschule betrachtet, sondern vielmehr als besonders nützlich beim Erreichen der Erziehungsziele herausgestellt. Freudenthal<sup>128</sup> positioniert die Wertschätzung nationalsozialistischer Schulpolitik für die wenig gegliederte und einklassige Volksschule im Gegensatz zur Politik der Weimarer Zeit, in deren Schulerlassen und Richtlinien „man im Gegensatz zu den Regulativen und auch noch den Allgemeinen Bestimmungen nicht die Landschule, sondern die Stadtschule als Regelfall genommen habe“ (1938, 123). Stattdessen kommt man nun zu der Überzeugung, dass die Landschule

„eine Sendung am gesamten Volke zu erfüllen habe. Sie wird nicht mehr als vereinfachte Großstadtschule gesehen, sondern als eine selbständige Erscheinung, deren naturgegebene Lebensform umgekehrt der fach- und klassenmäßig aufgespaltenen Großstadtschule Anregung und Vorbild sein kann“ (ebd.).

Gleichzeitig bleibt die Landschule finanziell ungenügend ausgestattet, denn entgegen der ideologischen Wertschätzung leistete der Staat keinen Beitrag für eine Verbesserung der finanziellen und materiellen Rahmenbedingungen (vgl. Bratu 1967, 91). Insgesamt wird eine historische Rückwendung zum Geist der Stiehlschen Regulative deutlich, die ihre Entsprechung in der Degradierung der Hochschulen für Lehrerbildung zu Lehrerbildungsanstalten während der NS-Zeit findet<sup>129</sup>.

In der didaktischen Literatur der NS-Zeit finden sich verschiedene Stellungnahmen, die die jahrgangsheterogen gegliederte Volksschule befürworten und deren besondere Funktion für den Staat hervorheben. Higelke betont, dass die Landschule „nationalsozialistische Erziehungsgrundsätze zum Teil besser verwirklichen (kann) als die Stadtschule“, worin ein didaktischer Missbrauch der wenig gegliederten Schulen bezüglich der Indoktrination deutlich wird (1941, 301). Auch für Huber<sup>130</sup> kommt „die Aufhebung der ungeteilten Landschulen nicht in Frage; wir wünschen sie auch nicht, schon aus volkerzieherischen Gründen. Unsere Forderung heißt: Jedem Dorf seine Schule!“ (1944, 92). Zur Erreichung der neuen Erziehungsziele der Volks-

128 Herbert Freudenthal war unter anderem Direktor der Hochschulen für Lehrerbildung in Halle a.d. Saale und Hirschberg sowie Mitglied der NSDAP (vgl. Hesse 1995, 291).

129 Gegen den Willen des Reichserziehungsministers verfügt Hitler im November 1940 die Abschaffung der Hochschulen für Lehrerbildung und die reichsweite Einführung von Lehrerbildungsanstalten (vgl. Hesse 1995, 107). Ostern 1941 nahmen diese ihre Arbeit auf, als Zugang genügt wie zu Zeiten der Regulative der Abschluss der Volksschule, die Lehrerausbildung erfolgt in einem fünf Jahre dauernden Seminar (vgl. ebd. 109). In Hitlers Ansicht über die dortige Ausbildung wird die beabsichtigte Bildungsbegrenzung deutlich. So sollte man die zukünftigen Lehrkräfte „nicht durch eine übertriebene Ausbildung, also gleichsam übertriebene Gehirnmassage, blödsinnig machen, sondern müsse ihnen nur den Wissensstoff mitgeben, der für den Elementarunterricht unbedingt erforderlich ist“ (Monologprotokoll Hitlers zit. n. Hesse 1995, 107).

130 Franz Huber war während der NS-Zeit Dozent an der Lehrerbildungsanstalt München-Pasing, später Professor an der dortigen Pädagogischen Akademie (vgl. Huber 1944 und 1954).

schule nennen die Richtlinien die „Lebensnähe“ des Unterrichts als eine wesentliche Bedingung (vgl. Reichsrichtlinien 1939 zit. n. Scheibe 1974, 83ff.). Auch die „gesamtunterrichtliche Betrachtung“ der Inhalte wird für die Grundschule für notwendig gehalten, sofern die „zu leistende Erziehungsarbeit ein Zusammenwirken der Fächer erforderlich macht“ (ebd., 85)<sup>131</sup>. Der NS-Staat bedient sich auch solcher Begrifflichkeiten, die in der Weimarer Zeit den Einfluss der Reformpädagogik erkennen ließen, und macht hierdurch seine Schulpolitik zumindest auf sprachlicher Ebene anschlussfähig an die Richtlinien von 1921.

Hinter den Begrifflichkeiten steht jedoch ein anderes inhaltliches Verständnis. Dies lässt sich am Beispiel des Begriffs der Lebensnähe verdeutlichen, mit dem gerade der Unterricht in jahrgangsheterogenen Landschulklassen für die Ziele der nationalsozialistischen Politik instrumentalisiert wird: „Die besondere Lebensnähe, in der die dorfeigene Landschule steht, bietet erzieherische und unterrichtliche Vorteile, die voll auszunutzen sind“, dabei hat die Schule „sich in das Leben des Dorfes einzugliedern“ und soll das „Bewußtsein der Dorfgemeinschaft (...) zum Bewußtsein der Volksgemeinschaft erweitern“ (ebd., 84). Die Landschule ist dabei ein Instrument, um die Erziehung der Kinder im Sinne einer „frühzeitigen Berufsverbundenheit“ besonders auf ihre Rolle als Bauern und Arbeiter auszurichten, die für den Staat im bevorstehenden Krieg von Bedeutung ist. Mit einem sprachlichen Rückgriff auf den reformpädagogischen Ansatzpunkt der ‚Lebenswelt des Kindes‘ stellt Krebs die Aufgabe der Grund- und Volksschule nunmehr auf das nationalsozialistische Erziehungsziel des kriegsbereiten Menschen ab:

„Ausgehend von der Erlebniswelt des Kindes in Familie, Haus, näherer Umgebung und Heimat sollen die Kinder sich in die größere Klassen- und Schulgemeinschaft einordnen lernen, um Kameradschaft zu erleben und zu üben. Damit sollen sie fähig und willig gemacht werden für den opferbereiten Dienst in der Volksgemeinschaft“ (Krebs 1937, 2)<sup>132</sup>.

Gleichzeitig lässt sich innerhalb der einklassigen Volksschule die Bildungsbegrenzung aufgrund des zeitlich sehr beschränkten direkten Unterrichts am leichtesten verwirklichen, denn sie „stößt als Heimatschule in steigendem Maße den fachwissenschaftlich gegliederten Stoffballast eines Allerweltswissens ab“ (Freudenthal 1938, 138). Bei der Ausgestaltung der Grund- und Volksschule als nationalsozialistischer ‚Erziehungsschule‘ und als Schule der Bildungsbegrenzung kommt den Lehrkräften eine besondere Bedeutung als Volkserzieher zu<sup>133</sup>. Sie erhalten die Aufgabe, die nationalsozialistische Ideologie in das Dorf hineinzutragen und dadurch eine „hochsensible() Rolle als Jugenderzieher und als Multiplikatoren staatsstreuen Gedankenguts“,

131 Es wird deutlich erkennbar, dass sich der Nationalsozialismus reformpädagogischer Begriffe bediente. Dass es während der NS-Zeit einzelne, tatsächlich reformpädagogisch orientierte und jahrgangsheterogene Volksschulen gab, die jedoch nicht nationalsozialistisch geprägt waren, wird unter anderem am Beispiel von Adolf Reichweins Schule in Tiefensee deutlich (vgl. Amlung 1993, 268ff.). Allerdings stellt diese in der NS-Zeit eine der wenigen Ausnahmen dar. Reichweins pädagogische Freiheit bei der Schul- und Unterrichtsgestaltung lag vielmehr in dem Bedürfnis der NS-Ideologie begründet, „in der Nähe von Berlin eine vorbildliche einklassige Landschule“ zu haben, „die Besuchern, auch ausländischen, als Muster vorgeführt werden kann“ (Reichwein zit. n. Amlung 1993, 284).

132 Die ländliche Lebenswelt wird der gegliederten städtischen Volksschule als positives Vorbild vorgeführt: „Das vielgestaltige werktätige Leben der Eltern, das Verkehrsleben der Stadt und die erweiterten Bildungsgelegenheiten geben der städtischen Volksschule ihr Gepräge, wenn sie auch nicht außer acht lassen darf, daß bäuerliches Leben und Wesen zur Grundhaltung unseres deutschen Volkscharakters gehören.“ (Reichsrichtlinien 1939 zitiert nach Fricke-Finkelburg 1989, S. 33)

133 Die Bewertung der Lehrkraft als „Volkserzieher“ geht auch auf die sprachlichen Wendungen der Weimarer Zeit zurück, wie dies in der Denkschrift des Deutschen Lehrervereins bereits deutlich wird (1926, 12).

was sie als „wichtige Stützen der Macht“ kennzeichnet (Hesse 1995, 70)<sup>134</sup>. Hierzu hat im Unterricht die Entwicklung einer „lebendigen Schul- und Klassengemeinschaft“ Priorität, für die es heißt: „In ihr ist der Lehrer der Führer“ (Reichsrichtlinien 1939 zit. n. Scheibe 1974, 84). Die jahrgangsheterogene Klasse bietet aus Sicht der NS-Didaktik günstige Bedingungen hierfür, da die Lehrkraft in ihr über Jahre hinweg die gleichen Kinder unterrichtet. Insbesondere

„die einklassige (...) Schule zeigt in mancher Hinsicht ein Abbild der Familie, da sie Kinder verschiedenen Alters und Geschlechts umfaßt. Der Lehrer hat die Kinder mehrere Jahre hindurch zu betreuen, wodurch er sie besser kennenlernt und deshalb auch besser führen kann“ (Huber 1944, 91)<sup>135</sup>.

Nationalsozialistische Erziehungsziele lassen sich damit in der jahrgangsheterogenen Klasse leichter verwirklichen, da auch in dieser die älteren Schüler die jüngeren erziehen. Diesbezüglich ist auf die problematische Nutzung des Altersgefälles hinzuweisen.

Insgesamt zeigt sich, wie stark die nationalsozialistische Bildungspolitik die jahrgangsheterogen gegliederte Grund- und Volksschule vereinnahmt und deren begrenzte Rahmenbedingungen zur Realisierung ihrer Erziehungsziele nutzt.

### Die Lernsituation ‚schwachbegabter‘ Kinder in der Volksschule

Im Vergleich zur Zeit des Kaiserreichs und der Weimarer Republik, in der noch eine Diskussion über didaktische Möglichkeiten für den Unterricht mit ‚schwachbegabten‘ Kindern in der Volksschule bzw. die Befürwortung für den gesonderten Unterricht in Hilfsschulen geführt wird, ist deren Beschulung in der NS-Zeit per Gesetz geregelt. Eine Diskussion über diese Fragen findet in der Volksschuldidaktik kaum statt<sup>136</sup>.

Im Grundschulgesetz von 1920 wurden Kinder der Hilfsschulklassen in §1 erwähnt, der die allgemeine Volksschule betraf, sie erfuhren ansonsten aber keine besondere Berücksichtigung darin<sup>137</sup>. Der Unterricht für Kinder mit Sinnesbehinderung wurde hingegen in §5 des Grundschulgesetzes angeführt, auf die es jedoch keine Anwendung fand (vgl. Grundschulgesetz 1920 zit. n. Scheibe 1974, 58). Im Reichsschulpflichtgesetz von 1938 dagegen werden die Bestimmungen für Kinder der Hilfsschule nicht unter den Punkten 1 bis 5, die die Volksschüler betreffen, aufgeführt, sondern unter Punkt 6: „Schulpflicht geistig und körperlich behinderter Kinder“: Die Kategorisierung von Kindern der Hilfsschulen als behinderte Kinder sowie die Nennung der Hilfsschule gemeinsam mit anderen Typen von Sonderschulen bedeutet eine entscheidende Veränderung: Für Kinder, „die wegen geistiger Schwäche oder wegen körperlicher Mängel dem allgemeinen Bildungsweg nicht oder nicht mit genügendem Erfolge zu folgen vermögen“ besteht nun die „Pflicht zum Besuch der für sie geeigneten Sonderschule oder des für sie geeigneten Sonderunterrichts“ (Reichsschulpflichtgesetz 1938 zit. n. Hänsel 2006, 191).

134 Dementsprechend durfte die Ausbildung der Lehrkräfte nicht „einer von ‚Volksfremden‘ und politischen Feinden dominierten Dozentenschaft“ an den pädagogischen Akademien überlassen werden (Hesse 1995, 69ff.). Dementsprechend erfolgte zu Beginn der NS-Zeit eine Säuberungswelle an den zu Hochschulen für Lehrerbildung umbenannten Akademien, über deren Ausmaß in der Geschichtsschreibung keine Einigkeit besteht (vgl. Tenorth 1986b, 301ff.). Belegt ist, dass vormalige Professoren der Akademien wie beispielsweise Marie-Anne Kuntze oder Adolf Reichwein aufgrund ihrer fehlenden Parteizugehörigkeit aus ihren Ämtern entfernt wurden und während der NS-Zeit als Studienräte bzw. Volksschullehrer unterrichten (vgl. Hesse 1995, 464).

135 Die Richtlinien fordern speziell für die jahrgangshomogen gegliederten Systeme: „In mehrklassigen Schulen sind die Klassengemeinschaften nach Möglichkeit auf längere Zeit zu erhalten“ (vgl. Scheibe 1974, 84).

136 Zu erwähnen ist die Arbeit Petersens in der Universitätsübungsschule in Jena, in der ‚hilfsschulbedürftige‘ Kinder auch während der NS-Zeit unterrichtet wurden (vgl. Kluge 1992).

137 Eine weitere Besonderheit der Hilfsschulklassen war, dass ihr Unterricht nicht auf den Eintritt in eine mittlere oder höhere Lehranstalt vorbereitete, was eine Sonderstellung im Volksschulwesen bedeutete.

Die Formulierung des Kriteriums eines nicht hinreichenden Erfolgs wird dabei wie schon in der Kaiserzeit dem Kind ‚angelastet‘. Dass ein solcher jedoch auch in der Didaktik der Volksschule begründet liegen kann und hierdurch die Gefahr für Kinder besteht, als hilfsschulbedürftig und damit behindert kategorisiert zu werden, wird nicht reflektiert. Letztlich aber erscheint das Kriterium des Schulerfolgs zweitrangig: Eine Etikettierung wird auch durch eine entsprechende Didaktik ermöglicht, wie dies die exemplarische Analyse eines Werks der NS-Zeit verdeutlicht.

Huber geht in seiner „Allgemeinen Unterrichtslehre“ im Kapitel zur „Schülerbedingtheit des Unterrichtes“ auf die Verschiedenheit der Schüler ein. Unter dem „Grundwesen“ des Schülers wird die Möglichkeit zur Klassifizierung und Kategorisierung geboten, die als didaktisch relevant bezeichnet wird:

„Neben den allgemein menschlichen Anlagen treten bei manchen Schülern besonders rassische Eigenarten oder vererbte Züge hervor, die unterrichtlich im guten oder ungünstigen Sinne zu beachten sind“ (Huber 1944, 76).

Als didaktische Aufforderung an die Lehrkraft wird die Notwendigkeit benannt, dass

„der Lehrer von diesen Bedingtheiten überhaupt *weiß* und daß er bei gegebener Veranlassung nach ihnen *forscht*. Dies ist etwa der Fall, wenn es eine *auffallende* Erscheinung zu behandeln gilt; hier muß doch der Behandlung eine Beurteilung vorausgehen. Daß die richtige Beurteilung die Voraussetzung richtiger Behandlung ist, gilt mehr noch als in unterrichtlicher in *erzieherischer* Hinsicht“ (ebd., 76f.)<sup>138</sup>.

Die Ausführungen lassen sich als Aufforderung verstehen, nach den „vererbte[n] Züge[n]“ eines Kindes zu forschen und sie zur Grundlage einer „Beurteilung“ zu machen, bevor überhaupt didaktisches Handeln ansetzt. Die Problematik, die sich daraus ergibt, dass die didaktischen Bemühungen nicht vor einer Beurteilung stehen, wird dadurch verstärkt, dass keinerlei Reflexion der Lehrkraft bezüglich der Richtigkeit der Beurteilung gefordert wird. In der Beurteilung vor der Behandlung lässt sich eine medizinisch geprägte Vorgehensweise in der Pädagogik erkennen. Die Beurteilung eines Kindes als ‚behindert‘ kann den didaktischen Bemühungen vorausgehen, womit sich die Frage nach dem schulischen Erfolg fast erübrigt. Dementsprechend ist die Lehrkraft beim Verdacht einer Hilfsschulbedürftigkeit eines Kindes dazu verpflichtet, einen Bericht über die Beobachtungen zur geistigen und leib-seelischen Entwicklung anzufertigen, ihre Angaben über „häusliche Erziehung, wirtschaftliche und persönliche Verhältnisse der Eltern“, die nach einem möglichen Hilfsschulbesuch von Eltern oder Geschwistern fragen, gehen dabei deutlich über das Kriterium des Schulerfolgs eines Kindes hinaus (Erlass vom 2. März 1940, zit. n. Hänsel 2006, 198.).

Gemeinsam mit dem Runderlass vom 6. Juli 1935 zur Überweisung von Kindern in die Hilfsschule, in dem die Kreisschulräte und Volksschulleiter dazu aufgefordert werden, „das Verbleiben eines hilfsschulbedürftigen Kindes in der Volksschule unbedingt zu vermeiden“, wird die Selektion lernschwächerer Kinder aus der Volksschule gesetzlich verankert (vgl. Runderlass vom 6. Juli 1935 zit. n. Hänsel 2006, 160). Dabei zeigt sich, dass die per Gesetz geforderte Selektion von ‚schwachbegabten‘ Kindern aus der Volksschule und ihre Zuführung zur Hilfsschule angesichts der Ausführungen Hubers auch von Seiten der Volksschuldidaktik unterstützt werden. Darin ist eine Form nationalsozialistisch geprägter Didaktik zu erkennen, die die Absichten des Staates didaktisch ‚legitimiert‘.

138 Die Hervorhebungen beider Zitate finden sich im Original. Diese Formulierung verwendet Huber unverändert in der 3. bis 11. Auflage der Allgemeinen Unterrichtslehre, letztere aus dem Jahr 1972 (vgl. Huber 1972, 98). Es bliebe zu untersuchen, inwieweit Inhalte der nationalsozialistischen Ideologie in der Lehrerbildung nach 1945 weiter bestanden und diese beeinflusst haben.



### Fazit

Die didaktische Literatur der NS-Zeit widmet sich schwerpunktmäßig den ideologischen Erziehungs- und Bildungszielen. Zur Realisierung des offen formulierten Ziels der Bildungsbegrenzung scheinen die einklassigen und wenig gegliederten Volksschulen aufgrund ihrer begrenzten Ressourcen besonders geeignet und erfahren im Unterschied zur Zeit der Weimarer Republik eine besondere Wertschätzung in den Reichsrichtlinien und der didaktischen Literatur. Eher am Rande wird auf die im Entstehen begriffene „landschuleigene Didaktik“ verwiesen, die sich aber vor allem mit der Umsetzung der völkischen Erziehungs- und Bildungsziele befassen soll (vgl. Freudenthal 1938, 124). Diese gehen einher mit einer Bildungsbegrenzung im Volksschulwesen wie auch in der Ausbildung der Lehrkräfte in Lehrerbildungsanstalten.

### 4.4 Jahrgangsheterogene Klassen und ihre Didaktik von 1945 bis 1970

Nach dem Ende des zweiten Weltkriegs ist es angesichts des politischen und gesellschaftlichen Zusammenbruchs in Deutschland von vordringlichem Interesse, der Schule als „Basisinstitution“ wieder zu einem „ordentlichen Betrieb“ zu verhelfen (Herrlitz et al. 1998, 159). Ziel der Besatzungsmächte und neuen Länderregierungen ist es, die inhaltliche Arbeit der Grund- und Volksschule von der NS-Ideologie zu befreien und eine umfassende Revision der Lerninhalte sowie eine Demokratisierung der Schule einzuleiten<sup>139</sup>. Aufgrund der beträchtlichen Zerstörung des Schulraums sind strukturelle Fragen insbesondere der jahrgangsheterogen gegliederten Schulen von untergeordneter Bedeutung.

Zunächst wird auf die Institution der Grund- und Volksschule und die Situation jahrgangsheterogener Klassen aus schultheoretischer Perspektive eingegangen. Schwerpunkt des darauf folgenden Teils ist die didaktische Diskussion der 1950er und 1960er Jahre zu Fragen des jahrgangsübergreifenden Unterrichts. Die Ausführlichkeit dieses Teils begründet sich zum einen in der Suche nach möglichen didaktischen Ansätzen, Strukturen und Schwierigkeiten, die auch im heutigen jahrgangsübergreifenden Unterricht relevant sein könnten, zum anderen in der abschließenden Betrachtung von historischen Entwicklungslinien einer Didaktik für den jahrgangsübergreifenden Unterricht. Anschließend richtet sich der Fokus auf die Situation und den Umgang mit ‚schwachbegabten‘ Kindern im jahrgangsheterogen gegliederten Landschulwesen, da in diesem Zeitabschnitt vermehrt die Forderung nach einem ländlichen Hilfsschulwesen und schließlich dessen Ausbau einsetzen. Zuletzt werden der Prozess der Auflösung jahrgangsheterogen gegliederter Schulen und die Etablierung der Primarstufe als eigenständige Schulform skizziert, mit der sich in ihr das Jahrgangsklassensystem als vorherrschende schulische Differenzierungsform durchsetzt.

#### 4.4.1 Schultheoretische Auseinandersetzung

Zunächst wird die Situation jahrgangsheterogen gegliederter Grund- und Volksschulen in der Deutschen Demokratischen Republik skizziert. Bei der Auseinandersetzung mit der Institution der Grundschule in der Bundesrepublik Deutschland liegt der Schwerpunkt auf der Problematik der Rekonfessionalisierung und deren Auswirkungen auf die jahrgangsheterogene Differenzierung des niederen Schulwesens sowie auf der Programmatik der Grundschule der Nachkriegszeit.

<sup>139</sup> Bei der Befreiung der Volksschule von der nationalsozialistischen Ideologie traten die restaurativen Tendenzen in Form der kirchlichen Kräfte besonders deutlich hervor: „Die Volksschule muß wieder eine Stätte schlichter, geordneter Arbeit werden, in der religiöser Geist, echte Autorität, sinnvolles Leistungsstreben, Zusammenarbeit mit Elternhaus und Kirche (...) die Jugend zu edlem Menschentum formt“ (Erläuterungen zu den Übergangsrichtlinien für die Bayrischen Volksschulen zitiert n. Klafki 1984, 174).



### Jahrgangsheterogen gegliederte Grund- und Volksschulen in der Deutschen Demokratischen Republik

Die Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik beginnt – im Gegensatz zur Entwicklung in der Bundesrepublik – unmittelbar nach dem zweiten Weltkrieg mit einer Neugestaltung, welche auch eine umfassende Landschulreform beinhaltet (vgl. Beyer et al. 1957, 110). Das „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule“ von 1946 sieht erstmals in der deutschen Schulgeschichte eine achtjährige Grundschule als Pflichtschule für alle Kinder vor, an die sich entweder eine dreijährige Berufsausbildung oder eine vierjährige Oberschule anschließen, die zur Hochschulreife führt. Die achtjährige Einheitsschule wird von Cloer als das „eigentlich Revolutionäre“ dieses Gesetzes bezeichnet (1998, 177)<sup>140</sup>. Anstelle der bisherigen Gliederung des Schulwesens in unterschiedliche Schulformen wird somit erstmals in der deutschen Bildungsgeschichte durchgängig das Prinzip der Stufengliederung angewandt.

Hinsichtlich der inneren Gliederung der Grundschule besteht 1945 im Vergleich mit der Bundesrepublik (vgl. Kap. 3.3.1) eine noch deutlich schwierigere Situation, so sind 40% der Schulen einklassig, ihnen stehen jedoch nur 11,4% voll ausgebaute Schulen gegenüber (vgl. Cloer 1998, 177). Die Zahl von 4114 einklassigen Schulen im Jahr 1945 reduziert sich bis 1955 auf 54 Schulen, wobei diese nicht aufgelöst, sondern in der Regel durch die Zuweisung einer zweiten Lehrkraft zunächst in zweiklassige Schulen umgewandelt werden (vgl. Beyer et al. 1957, 129ff.). Damit verbessert sich die durchschnittliche Schüler-Lehrer-Relation. Gleichzeitig findet vielerorts eine Zweiteilung der Grundschule in die Grundstufen, die als „dorfeigene Heimatschule“ die Jahrgänge 1 bis 4 führen, und die Oberstufen statt, die als „Zentralschulen“ für mehrere Dörfer die Jahrgänge 5 bis 8 besitzen (ebd., 130). Die wenigen einklassigen Heimatschulen haben in der Regel unter 20 Kinder, womit sich für diese erträgliche Unterrichtsbedingungen ergeben; in den zentralen Mittelschulen hingegen setzt sich das Jahrgangsklassensystem durch (ebd., 136).

Die Gestaltung der Landschulen ist mit derjenigen der Stadtschulen zwar „nicht gleichartig, aber gleichwertig“ (ebd., 107)<sup>141</sup>. Die Gleichwertigkeit drückte sich in einer gleichen finanziellen und personellen Ausstattung aus, was eine Angleichung der Bildungschancen in Stadt und Land bedeutet (ebd., 125ff.). Das Bildungsangebot der neuen Schule gestaltet sich aus einer Mischung der bisheriger Grund- und Mittelschule. So ist eine erste Fremdsprache ab dem fünften Jahrgang verpflichtend, eine zweite Fremdsprache ist im Rahmen eines Kurssystems neben Mathematik und den naturwissenschaftlichen Fächern vorgesehen (vgl. Cloer 1998, 177). Allein dadurch, dass ein solches Bildungsangebot nur mit einer entsprechenden Stufigkeit der Schulen zu erreichen war, ergab sich die Notwendigkeit, das bisherige Volksschulwesen zu reformieren.

### Die Grundschule in der Bundesrepublik Deutschland

Unter Mitwirkung der Besatzungsmächte, der neu gegründeten Landesschulausschüsse und beratender Gremien wird die Grundschule als Teil der Volksschule nach 1945 auf der Grundlage zum Teil neuer Ländergesetze wieder errichtet. Dabei bleiben die bereits in den 1920er Jahren

<sup>140</sup> Allerdings ist zu beachten, dass nach 1945 auch in der Deutschen Demokratischen Republik Hilfs- bzw. Sonderschulen bestanden (vgl. Sander 1969), womit die von Cloer gewählte Formulierung einer „für alle Kinder einheitlichen Grundschule“ nicht stimmig erscheint (1998, 177).

<sup>141</sup> Bereits in der Denkschrift des Deutschen Lehrervereins (1926, 10) wurde die Formulierung verwendet: „Land-schule – Stadtschule: nicht gleichartig, wohl aber gleichwertig“, ohne dass die damit zusammenhängende Forderung nach einer stärkeren Gliederung der einklassigen Landschulen realisiert wurde.

vorhandenen Spannungsfelder bestehen und die Möglichkeit, Lösungen für diese zu finden, wird nicht bzw. nur in geringem Umfang wahrgenommen (vgl. Scheibe 1974, 159)<sup>142</sup>.

Aufgrund des Zusammenbruchs der staatlichen Kräfte gewinnen in der Zeit nach 1945 besonders die kirchlichen Kräfte Einfluss auf den Wiederaufbau des Volksschulwesens, die auch von politischer Seite unterstützt werden<sup>143</sup>. In einigen Länderverfassungen werden Konfessionsschulen rechtlich verankert und wieder eingerichtet. Dies geschieht aufgrund der Überzeugung, dass „nur eine christliche Erziehung in der Einheit des Bekenntnisses von Kirche, Elternhaus und Schule die wahren sittlichen Werte vermitteln könne“, die man als Garant gegen eine Wiedererrichtung faschistischer oder das Aufkommen kommunistischer Systeme ansieht (Furck 1998, 283). Nicht beachtet blieb in dieser Diskussion, dass der starke Einfluss der Kirchen in der Konfessionsschulfrage in der Zeit vor 1933 nicht zur Verhinderung des Nationalsozialismus beigetragen hat.

Die Folgen der Wiedereinrichtung konfessioneller Volksschulen werden hingegen erkannt und eindeutig benannt: So muss bei der Umwandlung von bekenntnisfreien Schulen in Bekenntnisschulen

„in Kauf genommen werden, daß dort, wo nach 1933 infolge Zusammenlegung von verschiedenen Bekenntnisschulen eine teilweise oder vollausgebaute Schule gebildet wurde, wieder mehrere Schulen mit weniger Klassen oder auch ungeteilte Schulen entstehen“ (Erlass des kom. Leiters des bayerischen Kultusministeriums vom 23.7.45 zit. n. Klafki 1984, 173f.).

In Folge der Wiedereinrichtung konfessioneller Volksschulen und der konfessionellen Mischung der Dörfer, die sich durch die Flüchtlingsströme nach dem zweiten Weltkrieg verstärkt, kommt es zu einer „starke(n) Schulzersplitterung“, so dass häufig zwei einklassige oder wenig gegliederte Volksschulen an einem Ort bestehen (vgl. Müller 1956, 53)<sup>144</sup>. In den staatlichen Gestaltungsintentionen der Nachkriegszeit bleiben die jahrgangsheterogen gegliederten Schulen trotz ihres erheblichen prozentualen Anteils im Grund- und Volksschulwesen unbeachtet (vgl. Kap. 4.1).

Die 1949 gegründete ständige „Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland“ (KMK) beschließt 1956 erste einheitliche „Grundsätze für die Volksschule“. Diese stellen jedoch nur einen minimalistischen Konsens der Länder für die dringend notwendigen Reformen der Volksschule dar, welche die Stufung der Volksschule in Grundschule und Volksschuloberstufe bestätigt und inhaltliche Bildungsziele aufführt (vgl. Michael/Schepp

142 Weiterhin blieb die Grundschule in dem Spannungsfeld, durch die Zugehörigkeit zur Volksschule ein Teil dieser Schulform zu sein und gleichzeitig als Schulstufe zu fungieren und einen Teil ihrer Schüler für die weiterführenden Schulen vorzubereiten. Umstritten war zunächst die Dauer der Grundschule, die in einzelnen Bundesländern zeitweise erweitert, später aber in allen Ländern bis auf das Land Berlin wieder auf 4 Jahre verringert wurde (vgl. Furck 1998, 282f.).

143 So erhebt Adenauer die Forderung, die Rechtsbrüche der Nationalsozialisten auch auf dem Gebiet des Volksschulwesens zu beseitigen und die konfessionell gegliederte Volksschule mit Bezug auf das preußische Konkordat von 1929 als Regelschule wieder einzuführen, was vor allem auch mit dem Entscheidungsrecht der Erziehungsberechtigten über die weltanschauliche Gestaltung der Volksschule begründet wird (vgl. 1946, 405f.).

144 Der Vorrang einer konfessionellen Trennung der Schülerschaft vor einer stärkeren Gliederung der Schule in Jahrgangsklassen wurde jedoch besonders von den Militärregierungen sowie gesellschaftspolitisch in Frage gestellt. So führte beispielsweise gerade in Bayern die Auseinandersetzung um die Grundschule zu einer späteren Änderung der Volksschulgesetze, so dass die konfessionellen Volksschulen in christliche Gemeinschaftsschulen umgewandelt wurden, womit auch für die ländlichen Grundschulen die Voraussetzungen für eine jahrgangshomogene Gliederung geschaffen wurden (vgl. Furck 1998, 284).

1974, 366). Auch die „Empfehlung des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen“ zum Ausbau der Volksschule von 1957 bringen keine Impulse für die Veränderung jahrgangsheterogener Volksschulen (vgl. Scheibe 1974, 105).

### Zur Programmatik der westdeutschen Grundschule

Bei der Formulierung des Erziehungs- und Bildungsauftrags wird nach 1945 an die Grundschule der Weimarer Republik angeknüpft, teilweise aber auch auf ältere Programmatiken der Volksschule zurückgegriffen. Gleichzeitig finden sich in den 1950er Jahren kaum Ansätze für eine kritische Reflexion des Grund- und Volksschulwesens in der NS-Zeit. Parallel zu den kirchlichen Einflüssen wird den Grund- und Volksschulen von politischer Seite eine besondere Bedeutung als „Erziehungsschule“ zugewiesen: „Die Erziehung ist bei der Volksschule wesentlicher als die Vermittlung von Wissen“ (Adenauer 1946, 406). In dieser Sichtweise, die im Zusammenhang mit der Rekonfessionalisierung programmatisch an das 3. Stiehlsche Regulativ erinnert, werden die restaurativen schulpolitischen Tendenzen und eine Haltung zur Bildungsbegrenzung deutlich. Für die jahrgangsheterogen gegliederte Schule, die auch in der NS-Zeit eine besondere Wertschätzung als Erziehungsschule erfuhr, stellt die Hegemonie des Erziehungs- vor dem Bildungsauftrag eine Fortsetzung einer eingeschränkten programmatischen Ausgestaltung dar. Eckhardt setzt sich mit dem Auftrag der Volksschule als Erziehungsschule und dem damit verbundenen, erhofften Einfluss der christlichen Religionen auseinander<sup>145</sup>. Er geht davon aus, dass bei einer Vielzahl von Menschen die kirchliche Bindung und die Vermittlung entsprechender Dogmen vor 1933 nicht zu einer ethischen Haltung geführt hat, und er sieht darin „die Schwäche des Fundamentes unserer Erziehungsschule“, ohne die Notwendigkeit von Erziehung in der Volksschule anzuzweifeln (Eckhardt, 1948, 2)<sup>146</sup>. Allerdings erliegt er in der Formulierung des Erziehungsgedankens den Sprachmustern seiner Zeit und damit bestehenden, aber nicht wahrgenommenen Kontinuitäten aus der NS-Zeit: So sollen die Kinder zwar „bewußt“, jedoch gleichzeitig auch „gläubig in den Dienst der lebendigen Wertgemeinschaften treten und sich willig in sie eingliedern“ (ebd., 3). Dass eine anerzogene Haltung zur gläubigen und willigen Eingliederung die Gefahr des Missbrauchs in sich birgt, wie dies die Erziehung in der NS-Zeit unter Verwendung sehr ähnlicher Forderungen gezeigt hat (vgl. Krebs 1937, 2), wird jedoch in der Diskussion um den Erziehungsauftrag der Volksschule in der Nachkriegszeit nicht hinterfragt. Ebenso unreflektiert bleibt die Tatsache, dass die jahrgangsheterogene Landschule aufgrund ihrer fehlenden Gliederung und ihrer Abgeschlossenheit innerhalb des Schulsystems für diese Problematik einen idealen ‚Raum‘ darstellte.

Bezüglich der Frage der Bildungsprogrammatik wird die Grundschule in gewisser Weise als Lebens- und Schonraum des Kindes verstanden, in der eine kindgemäße ganzheitliche Bildung

145 Im Gegensatz zu Kade, der auch Mitglied der NSDAP war (vgl. Hesse 1995, 291), in seinen Veröffentlichungen der Nachkriegszeit hierüber jedoch schweigt (vgl. Kade 1956, 9ff.), benennt Eckhardt seine Parteimitgliedschaft offen, die er als Zugeständnis an das dritte Reich sah (vgl. Eckhardt 1956, 117).

146 Ansatzpunkt zu einer tatsächlichen Neuorientierung der Volksschule ist für ihn jedoch nicht eine stärkere Betonung des Bildungsauftrags, sondern die Selbsterziehung der Erzieher und damit die Lehrerbildung (Eckhardt, 1948, 2). Die Chancen für eine tatsächliche Neubestimmung und Neuorientierung der Lehrerbildung nach 1945 sind kaum positiv zu bewerten. Die fast nicht vorhandenen inhaltlichen Ansätze bei den verschiedenen Autoren hierzu – Eckhardt stellt hierbei eine Ausnahme dar – deuten auf eine Verdrängung jener Pädagogik der NS-Zeit hin. Diese wird in der Lehrerbildung durch folgende Sachlage deutlich: An den Hochschulen für Lehrerbildung waren während der NS-Zeit von den 595 Hochschullehrern mindestens 93% Parteimitglieder der NSDAP (Vgl. Hesse 1995, 90), von diesen waren nach 1945 noch 277 Hochschullehrer erwerbsfähig, wovon in den Nachkriegsjahren immerhin 43,3% wieder an Pädagogische Akademien und Hochschulen lehrten (ebd. 118).

vermittelt werden soll und in deren Gesamtunterricht der Erwerb der Kulturtechniken integriert ist (vgl. Furck 1998, 283)<sup>147</sup>. Die individuelle Förderung des einzelnen Kindes bleibt dem Vermögen der jeweiligen Lehrkraft überlassen, die jedoch in der wenig gegliederten Schule hierfür in der Regel schlechte Rahmenbedingungen vorfindet<sup>148</sup>. Kuhlmann (1970) sieht den Anspruch der individuellen Förderung in der Grundschule als Teil der Volksschule hinsichtlich der nach Leistungstypen auswählenden weiterführenden Schulformen, die in Jahrgangsklassen gegliedert sind, in einem kaum lösbaren Widerspruch:

„Denn je mehr Schülern geholfen wird, eine weiterführende Schule zu besuchen, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, daß die Zurückbleibenden in der undifferenzierten Volksschule ungenügend stimuliert werden, die Leistungen absinken und die Schule schließlich ‚ausgepowert‘ wird“ (1970, 20)<sup>149</sup>.

Der wachsende Anspruch, das Bildungsniveau für alle Kinder der Grundschule – unabhängig von deren ländlicher oder städtischer Lage – zu heben, zeigt in den 1960er Jahren die Reformbedürftigkeit der Grundschule. Kritisiert werden weiterhin schulstrukturelle Probleme wie das Fehlen mehrzügiger Schulsysteme, zu hohe Schülerzahlen in den Klassen sowie der Raum- und Lehrkräftemangel sowie die inhaltliche Arbeit der Grundschule (vgl. Furck 1998, 284). Die Problematik, dass sich die Grundschule in den folgenden Jahrzehnten immer stärker an der Erwartung der weiterführenden Schulen, insbesondere des Gymnasiums orientiert, macht den Zusammenhang zwischen den Zwängen des Schulsystems – der Selektion der Kinder in verschiedene Schulformen – und der inhaltlichen Ausgestaltung dieser Schulstufe deutlich (vgl. Hänsel 1988, 43ff.).

#### 4.4.2 Zur Didaktik des jahrgangsübergreifenden Unterrichts

Die Diskussion um den jahrgangsübergreifenden Unterricht nach 1945 ist im Kontext der Grundschule der BRD zu sehen: Dieser ist sowohl von den beschriebenen Spannungsfeldern der Grundschule als auch von Fragen der Unterrichtsgestaltung und Differenzierung in jahrgangsheterogenen Volksschulklassen beeinflusst. Der Mangel an Unterrichtsforschung in der NS-Zeit und den ersten Jahrzehnten der Bundesrepublik führt dazu, dass es weitgehend der Einschätzung der jeweiligen Didaktiker überlassen bleibt, die Situation darzustellen<sup>150</sup>.

Kade weist darauf hin, dass die Unterrichtsgestaltung in der Nachkriegszeit trotz der pädagogischen Reformbewegung zu Anfang des 20. Jahrhunderts immer noch durch die „zählebigen

147 Insbesondere der Heimatkundeunterricht, dem eine besondere Bedeutung zukommt und der auf Prinzipien wie Anschaulichkeit, Lebensnähe und Zweckgerichtetheit beruht, stand im Gegensatz zu einer humanistisch wissenschaftlichen Bildung des Gymnasiums, auf die die Grundschule einen Teil der Kinder auch vorbereiten sollte (vgl. Furck 1998, 283). Gleichzeitig geriet dadurch die Problematik der Grundschule, als Teil der Schulform Volksschule die Funktion einer Schulstufe zu übernehmen, zunehmend in den Blick.

148 Nach Eckhardt bedürfen die einklassigen und wenig gegliederten Schulen „einer ständigen staatlichen Fürsorge“ und er nennt die häufig unzureichend ausgestatteten und unwohnlichen Schulhäuser, denen Lehr- und Lernmittel und Schülerbüchereien fehlen, überfüllte Klassen und fehlende Vertretungen in Krankheitsfällen als grundlegende Probleme (1948, 193).

149 Bereits Petersen hatte dafür plädiert, die Volksschule nicht „auszupowern“, sondern „die Begabten innerhalb der Volksschule“ zu belassen, in dieser aber „bessere Bildungsmöglichkeiten“ zu schaffen (1961, 17).

150 Eckhardt (1948, 187) mahnt einen Ausbau der grundschuldidaktischen Forschung an, „weil die Schularbeit um ihrer selbst willen die Lösung einer Reihe von praktisch bedeutsamen Problemen dringend nötig hat“, speziell die Landschule braucht seiner Meinung nach „die wissenschaftliche Durchdringung ihrer Praxis“. Diese muss seines Erachtens zu alternativen Formen der Unterrichtsgestaltung durchgeführt werden, „die Gedanken einer Loslösung von der Fächerteilung, einer Gliederung der Klasse nach freien Arbeitsgruppen, einer Zentrierung des Unterrichts in der produktiven Schülerarbeit (...) praktisch weiter erprobt werden“ (ebd., 199).

„Formalstufen“ sowie eine „Plan- und Formlosigkeit“ gekennzeichnet ist (Kade 1956, 51)<sup>151</sup>. Die Probleme des Grundschulunterrichts werden insbesondere darin gesehen, dass die Lehrkräfte „zuviel ‚unterrichten‘ und dozieren und die Schüler zu wenig zum Arbeiten kommen“ (Eckhardt 1956, 29). Bedeutsam für den jeweiligen Grundschulunterricht ist die Frage der schulischen Differenzierung in jahrgangshomogene oder -heterogene Klassen.

In der Nachkriegszeit begründet die Didaktik die Bildung von Jahrgangsklassen mit reifungstheoretischen Überlegungen, nach denen „Reifestufen mit bestimmten Altersstufen zusammen treffen“, entsprechende Annahmen werden dabei zu einer „entwicklungspsychologischen Notwendigkeit zur Bildung altershomogener Klassen“ erklärt (Kolbeck 1966, 35f.). Der Unterricht in diesen Klassen rechtfertigt sich darüber hinaus mit sachlogisch-didaktischen „Gesetzlichkeiten“ (ebd., 36). Diese werden erkennbar in dem „Zwang, den zu vermittelnden Stoff in strenger sachlogischer Folge an das Kind heranzutragen“, wofür die Jahrgangsklasse optimale Bedingungen bietet (ebd.). Deren Befürworter gehen in der Regel nicht darauf ein, dass unverständene Inhalte in einem undifferenzierten jahrgangsgleichen Unterricht zu Lernschwierigkeiten führen können. Jene weiß das deutsche Schulsystem für lange Zeit nur mit Zurückstellungen, Klassenwiederholungen oder Selektion von Kindern in die Hilfsschule zu beantworten, womit die Einheit von Alters- und Reifestufen in den Jahrgangsklassen gestört wird. Von einem Teil der Didaktiker wird diese ‚Störung‘ als hinzunehmendes Übel akzeptiert, von einem anderen Teil wird der undifferenzierte Unterricht der Jahrgangsklasse als Ursache für diese angesehen.

Die Befürworter eines jahrgangsübergreifenden Unterrichts in der Grundschule sehen den „herkömmlichen Frontalunterricht im Jahrgangsklassensystem (...) mit den zu diesem Unterrichtsverfahren gehörenden Lehr- und Lernmitteln“ als nicht in der Lage, die individuelle Lernentwicklung der Kinder zu aktivieren, da dieser Unterricht von eben jener „falschen Gleichsetzung von Lebens- und Bildungsalter“ ausgeht (Kade 1956, 57f.). Der Jahrgangsklassenunterricht wird dabei als unzureichend angesehen, „der unterschiedlichen Leistungsfähigkeit der Schüler in verschiedenen Stoffbereichen“ und „ihrem unterschiedlichen Entwicklungstempo“ gerecht zu werden (Geißler 1965, 74).

In der didaktischen Diskussion der Nachkriegszeit fällt auf, dass zwar die Mängel des Jahrgangsklassensystems dargestellt werden, aufgrund eines fehlenden, qualitativ hochwertigen Profils des jahrgangsübergreifenden Unterrichts dieser aber kaum als Alternative angeboten werden kann. Dabei fällt ins Gewicht, dass die weiterhin zu große Leistungs- und Jahrgangsheterogenität insbesondere der ein- und zweiklassigen Grund- und Volksschulen als zentrale Problematik eines solchen Unterrichts angesehen werden (vgl. Strobel 1963, 39). Daneben wird jedoch die Landschule bezüglich der Entwicklung didaktischer Unterrichtsansätze dergestalt bewertet, dass sie „auf verschiedenen Gebieten zur Lehrmeisterin der Stadtschule geworden“ ist, in der „Formen neuzeitlicher Schularbeit (...) erdacht und erprobt wurden“, wobei insbesondere auf die in jahrgangsheterogenen Klassen notwendige Unterrichtsdifferenzierung in der Stillarbeit und im Gruppenunterricht verwiesen wird (Huber 1961, 3).

151 Kade weist darauf hin, dass in einzelnen Versuchsschulen reformpädagogische Ansätze wie etwa der Arbeitsschulbewegung sichtbar wurden, in der verbreiteten Unterrichtspraxis jedoch nur eine „gewisse Lockerung des starren Unterrichtsmechanismus herbeigeführt“ wurde (vgl. 1956, 51). Er stellt in Aussicht, die Ursachen für diese „verworfene() didaktische() Lage“ herauszuarbeiten, nennt als Grund hierfür jedoch nur die akademische Lehrerbildung, die die pädagogische Tatsachenforschung an den Versuchsschulen vernachlässigt hat (ebd.). Er geht nicht auf den Abbau der akademischen Lehrerbildung nach 1933 ein und blickt nicht auf die historischen-politischen Gründe für die fehlende Weiterentwicklung vorhandener didaktischer Ansätze aus der Weimarer Republik. Die NS-Ideologie wird als ein für die Didaktik prägender Einfluss nicht in die Diskussion einbezogen.



Betrachtet man diese didaktische Diskussion lässt sich feststellen, dass sich diese – wie dies schon in der Weimarer Republik der Fall war – ausschließlich auf die Landschule richtet. Dabei wird vernachlässigt, dass 1950 immerhin 15% der städtischen Grund- und Volksschulen ein- bis vierklassig sind und somit jahrgangsheterogene Klassen führen. Diese Situation führt jedoch dazu, dass der jahrgangsübergreifende Unterricht nicht losgelöst von den spezifischen Problemen der Landschule diskutiert werden kann, obwohl durchaus Kritik am Unterricht der Jahrgangsklasse geäußert wird. Zu den aus der Weimarer Zeit bekannten Diskussionspunkten jahrgangsübergreifenden Unterrichts wie den Fragen der Lehrplangestaltung, dem Abteilungsunterrichts und den Differenzierungsformen einer landschuleigenen Didaktik tritt in den 1950er und 1960er Jahre verstärkt die Diskussion um reformpädagogisch orientierte Ansätze hinzu.

### Zur Lehrplangestaltung des jahrgangsübergreifenden Unterrichts

Die Gestaltung der Lehrpläne in den wenig gegliederten Schulen wird bezogen auf die Auswahl und Quantität der Bildungsinhalte diskutiert. Gleichzeitig werden die Möglichkeiten eines fächerübergreifenden Unterrichts und die Frage nach der Notwendigkeit einer Fächertrennung in jahrgangsheterogenen Klassen thematisiert. Bezüglich der Bildungsinhalte werden von vielen Didaktikern jene Inhalte empfohlen, die dem Lebenskreis des Kindes entspringen (vgl. Kempinsky 1949, 40; Huber 1954, 129; Kade 1956, 42; Mohr 1965, 84).

Dabei lassen sich entsprechend der Schulpolitik der Nachkriegszeit restaurative Tendenzen auch in der Didaktik jahrgangsübergreifenden Unterrichts feststellen: So soll im Heimatkundeunterricht bewusst werden, „wieviel Schönes das Land und das Dorf in sich schließt“ und „wie das alles früher war und wie es wieder werden soll“ (Huber 1954, 130). Bald genügen diese Bildungsinhalte jedoch nicht mehr, da sich in den folgenden Jahren Wissenschaft und Technik „in einer stürmischen Weiterentwicklung“ befinden (Müller 1956, 55), die zu „gestiegenen Bildungsanforderungen“ in der Volksschule führt (Mohr 1965, 16). Neue Inhalte werden in die Lehrpläne aufgenommen.

Gleichzeitig gibt Eckhardt zu bedenken, dass man lange Zeit „den Stoffplan und seine Systematik überschätzte“ und eine Vermittlung von zahlreichen Wissensinhalten als zielführend ansah, „als ob Wissensbesitz schon Bildung bedeutete“ (1956, 30). Dementsprechend fordert er die Lehrkraft zu einem hohen Maß an Freiheit bei der jahrgangsübergreifenden Unterrichtsgestaltung in der auf:

„Man muß Fächer, Stoffe und Abteilungen fallen lassen, d.h., weniger wild und revolutionär ausgedrückt, man muß im Wissensbezirk den Mut zur Lückenhaftigkeit haben, Fächer zum Gesamtunterricht verschmelzen und auch Jahrgänge und Abteilungen zu gemeinsamer Arbeit gelegentlich zusammenfassen“ (ebd., 91).

Dabei kritisiert er die „hochgespannten Lehrpläne“ der Stadtschulen, die den Kindern „keine Zeit lassen, das Gelernte anzuwenden und immer wieder in neuen Verbindungen und Zusammenhängen zu üben“ (ebd., 29). In der jahrgangsheterogen gegliederten Schule ist es der Lehrkraft aufgrund der geringen direkten Unterrichtszeit kaum möglich, eine größere Zahl an Inhalten zu unterrichten, weshalb es dort „keine verstiegenen und überladenen Lehrpläne“ geben kann (ebd.).

Diese Haltung kann jedoch eine Bildungsbegrenzung für den jahrgangsübergreifenden Unterricht bedeuten. Huber warnt daher vor der problematischen Haltung, dass „für die Landkinder eine *geringere Bildung* ausreichend“ sei (1957, 150). Er fordert daher in den Stadt- und Landschulen eine gleiche Bildung der Kinder. Auch wenn in diesen „*kein wesentliche(r) Unterschied*“



in den Lerninhalten besteht, so muss man „in der Landschule noch mehr als in der Stadtschule auf systematische Vollständigkeit verzichten“ (ebd., 151).

Insgesamt führen die Schwierigkeiten der Landschule, sich den veränderten und gestiegenen Bildungsanforderungen anzupassen, zu den stärker werdenden Forderungen nach einer Landschulreform (vgl. 4.4.4).

Die in der Weimarer Zeit bereits diskutierte Frage nach der Notwendigkeit einer Fächertrennung und den Möglichkeiten des fächerübergreifenden Gesamtunterrichts wird in der Bundesrepublik neu entfacht. Eckhardt sieht in dem Streit „über das Für und Wider des Gesamtunterrichtes“ das Problem, dass dieser in der Theorie zwar sehr gründlich diskutiert, in der Praxis jedoch nur eingeschränkt erprobt wurde (vgl. 1948, 85). Da der Gesamtunterricht auch von dem Interesse der Kinder getragen wird, muss der Lehrplan der jahrgangsheterogenen Klasse, „namentlich bei solchen Fragen stehenbleiben, die für die Kleinen und die Großen zugleich brennend sind“, was gerade in der einklassigen Schule aufgrund der sehr unterschiedlichen Lernniveaus und Interessenslagen der im Alter verschiedenen Kinder als besondere Schwierigkeit zu verstehen ist (ebd., 89). Gleichzeitig sieht Eckhardt aber anstelle des Gesamtunterrichts für die jahrgangsheterogene Klasse „keinen anderen Weg, von der Hast, Lebensfremdheit und Erfolglosigkeit der Arbeit loszukommen als den der Lockerung und Lösung der Fächerung und der Fachsystematik“ (ebd., 85). Dies gilt insbesondere für den Unterricht der Landschule, da innerhalb des direkten und indirekten Unterrichts durch die Fächertrennung ein „Hin- und Herspringen von einem Stoff zum andern und von einer Stimmung in die andere zur Regel wird und keine einheitliche Arbeitsstimmung aufkommen läßt“ (ebd., 86).

### **Jahrgangsübergreifender Unterricht als Abteilungsunterricht**

Verschiedene Autoren führen nach 1945 die didaktische Diskussion um das Modell des Abteilungsunterrichts fort (vgl. Kempinsky 1949, Halberstadt 1950, Huber 1954, Müller 1956, Huber 1961, Strobel 1963, Kolbeck 1966). Dabei werden die Formen der Abteilungsbildung, das zeitliche Nebeneinander des direkten und indirekten Unterrichts, seine Chancen und Schwierigkeiten und damit die Vor- und Nachteile der jahrgangsheterogen gegliederten Schulen dargestellt, ohne dass neue Erkenntnisse zur bisherigen Diskussion der Weimarer Zeit gewonnen werden.

Bis Mitte der 1960er Jahre wird das Modell der Abteilungsbildung, welches sich am Jahrgangsklassensystem orientiert, ohne wirkliche Alternative aufrecht erhalten: So ist die einklassige oder wenig gegliederte Schule „gezwungen, die Schüler einer Klasse zur Erteilung eines fruchtbaren Unterrichts (...) in altershomogene Abteilungen zu differenzieren“ (Kolbeck 1966, 36). Die Altershomogenität der Abteilungen wird nunmehr mit reifungstheoretischen Überlegungen begründet. Sie folgt damit dem Differenzierungskriterium des Jahrgangs, wie dies bei Huber (vgl. 1961, 22f.) oder Strobel (vgl. 1963, 55f.) deutlich wird.

Die von Eckhardt formulierte Problematik und Kritik, dass die bisherigen ein- und zweiklassigen Schulen „mit ihren neben- und hintereinander sitzenden Jahrgängen und Abteilungen (als) verkleinerte mehrklassige Schulen mit unsichtbaren Scheidewänden“ darstellen, bleibt in dieser Diskussion unberücksichtigt (1956, 90). Auch nach 1945 wird eine ‚absichtliche‘ Mischung der Jahrgänge bei den Lerntätigkeiten von einer Didaktik des Abteilungsunterrichts verhindert. Weiterhin werden auch jene Schwierigkeiten benannt, die sich unter den aus dem Kaiserreich bzw. der Weimarer Zeit bekannten Gesichtspunkten zusammenfassen lassen: der Zeitmangel, die innere Unrast der Lehrkraft und die Störungsmomente (vgl. Huber 1954, 132). Die Diskussion um diese Probleme beschränkt sich auf eine Darstellung und verschiedene Vorschläge zur

Abmilderung dieser. Auch in einer Grundschulklasse, die nur vier Jahrgänge umfasst, führt das Nebeneinander von direktem und indirektem Unterricht zu einem Zeitmangel: So kann sich der Lehrer „nicht nur einem Jahrgang widmen, er muß vielmehr von Jahrgang zu Jahrgang eilen“, während die Kinder zu viel Zeit für die Alleinarbeit haben, wobei speziell für die Schulanfänger behauptet wird, dass diese „so ungern und schwer allein arbeiten“ (Huber 1957, 153)<sup>152</sup>.

Bezüglich der Störungsmomente, die durch die verschiedenen Tätigkeiten der Kinder und Gruppen entstehen, verweist Eckhardt auf die Untersuchungen von Peerz, der eine Reihung von verschiedenen Schülertätigkeiten vorgenommen hat, die unterschiedlich starke Störungen für andere Lerntätigkeiten verursachen können (vgl. Eckhardt 1948, 151f.). Strobel bedauert, dass diese Untersuchungen nicht weitergeführt und „an neuzeitlichen Unterrichtsweisen nachgeprüft wurden“, was ihm insbesondere für den Gruppenunterricht oder andere Differenzierungsformen des jahrgangsübergreifenden Unterrichts sinnvoll erscheint (vgl. 1963, 73.). Da jedoch eine Vermeidung von Störungen nicht möglich ist, wird auf die Notwendigkeit eines Gruppenraums verwiesen, der „das Störungsmoment bedeutend herabsetzen“ kann (Huber 1957, 163). Ein solcher ist jedoch aufgrund der ungenügenden Ausstattungen der Schulen nur selten vorhanden.

### Alternative Differenzierungsformen im jahrgangsübergreifenden Unterricht

Wie in der Weimarer Zeit stellt sich den Didaktikern die Frage, welche Differenzierungsformen jenseits des Abteilungswesens im jahrgangsübergreifenden Unterricht der Volksschule möglich sind. Auf der Suche nach diesen kann aus der Sicht von Eckhardt nur zu einer „Bereicherung ihres Lebens“ gelangt werden, wenn „eine vernünftige Freiheit gegenüber der Fächerteilung, dem Stoff, der Methode (und) dem System der Abteilungsgliederung“ erreicht wird (1948, 192). Speziell die Freiheit vom Abteilungsunterricht erscheint aufgrund der beschriebenen Probleme notwendig und eröffnet die Chance, sich stärker vom Differenzierungskriterium des Jahrgangs und damit von den Strukturen der in Jahrgangsklassen gegliederten Stadtschulen zu lösen. Damit ist jedoch zwangsläufig die Suche nach alternativen Differenzierungsformen und Strukturen verbunden, für die Erfahrungen aus den Versuchsschulen der Weimarer Zeit nur in Ansätzen zur Verfügung stehen. Allerdings warnt Kade davor, bei Entwicklung „einer neuen didaktischen Grundform“ eine „neue Generalmethode“ zu entwerfen, denn es kann für den jahrgangsübergreifenden Unterricht keine „fertige schematische Form für alle möglichen Unterrichtssituationen geschaffen werden“ (1956, 52).

Als Vorschlag für alternative Differenzierungsformen nennt Strobel die Einrichtung von Gruppen als „gelegentliche, bewegliche und meist nur kürzer dauernde Vereinigung verschiedener Schüler unter dem Gesichtspunkte der Leistung, der Neigung (oder) einer besonderen Tätigkeit“ (1963, 53). Dabei stehen Abteilung und Gruppe zunächst nicht in einem Widerspruch zueinander, sondern werden als ergänzende Differenzierungsform angesehen, da „die Leistungs- oder Neigungs- und ähnliche Gruppen meist innerhalb der Abteilung gebildet werden“ können (ebd.). Für die Lehrkräfte ergibt sich hierdurch die Möglichkeit, sich nicht vom Abteilungswesen lösen zu müssen, aber gleichzeitig die Gruppenbildung anhand anderer Differenzkriterien

152 Damit ergeben sich in der jahrgangsheterogenen einklassigen Grundschule dieselben Schwierigkeiten wie in der einklassigen Volksschule. Dies bedeutet zudem das Problem der inneren Unrast, da die Lehrkraft bei keiner Gruppe entsprechend der Bedürfnisse der Lernenden „verweilen“ und letztlich selbst im Unterricht „nicht verschnauften“ kann (vgl. ebd., 154). Für Huber lassen sich nur durch die Bildung von Jahrgangsklassen entsprechende Probleme vermeiden. Voraussetzung hierfür ist jedoch, dass diese als leistungshomogene Lerngruppe angenommen werden.

zu erproben. Nach Eckhardt muss die Landschule speziell in den „Übungsfächer(n)“ Deutsch und Mathematik „vom starren Jahrgangsklassensystem loskommen und die Kinder ohne Rücksicht auf ihr Alter in den Gruppen mitarbeiten lassen, in denen sie nach ihren Kräften, Anlagen und bisher erreichten Kenntnissen den größten Gewinn aus der Arbeit ziehen“ (1948, 137).

Wird die geforderte Freiheit von einer Zuordnung der Lerninhalte zu einzelnen Jahrgängen ernst genommen, muss diese auch für die Stillarbeit gelten. Für Eckhardt ist es gerade in der Stillarbeit denkbar, Arbeitsgebiete langsamer oder rascher zu durchlaufen oder gar zu überspringen, so dass „sich auch Kinder aus anderen Jahrgängen zu dem (jeweiligen) Übungsgegenstand zusammenfinden“ (ebd.). Damit Kinder sich Lerninhalte während der Stillarbeit selbstständig aneignen können, muss die Lehrkraft bei den Kindern die „Fähigkeit der Selbstbildung“ fördern (Kolbeck 1966, 37).

Auch Kade fasst die Aufgabe, die produktive Lerntätigkeit des Kindes zu entwickeln, als originäre Aufgabe der Lehrkraft auf und bindet diese in eine Didaktik als Wissenschaft ein: So ist nach seinen Überlegungen „neben der Methode des Lehrens (...) eine Methode des Lernens zu entwickeln, die das Kind in zunehmendem Maße zur Eigentätigkeit führt und damit zur Selbstbildung befähigt“, wobei hinsichtlich des Lehrens hierbei die „Hilfe zur Selbstbildung“ fokussiert wird (1956, 55). Damit rückt im jahrgangsübergreifenden Unterricht die Lerntätigkeit des Kindes stärker in den Blick der Didaktik, während die Lehrtätigkeit in den ‚Dienst‘ dieser Lerntätigkeit treten soll. Dies erinnert an das Konzept Montessoris hinsichtlich der Selbstunterrichtung und der unterstützenden Funktion der Lehrkraft hierbei, ohne dass Kade Bezug hierauf nimmt. Zu beachten ist die Veränderung der Rolle der Lehrkraft, die erstmals in der landschuleigenen Didaktik Beachtung findet: Hierfür ist zentral, dass die Lehrkraft für die beschriebenen Aufgaben „von dem Berufstyp des belehrenden zu dem des bildenden Menschen gelangen“ muss, was bedeutet, dass sie nicht nur dem Lehrplan folgt, sondern die methodischen Möglichkeiten variiert und dem Kind „diejenigen Arbeitsformen zur Selbstbildung vermittelt, die dem einzelnen Schüler mit seinen Anlagen, seiner typischen Arbeits- und Vorstellungsweise, seinen Kräften gemäß sind“ (Eckhardt 1948, 179).

Auch in der Nachkriegszeit werden Ansätze für den jahrgangsübergreifenden Unterricht aus der Zeit der reformpädagogischen Bewegung der 1920er Jahre diskutiert, wobei die Pädagogik Maria Montessoris kaum Beachtung in der Diskussion findet. Eng an das Konzept Petersens knüpft Kade in seiner zweiklassigen Versuchsschule in Wörsdorf an und stellt 1956 eine entsprechende Systematisierung der Differenzierungsformen im jahrgangsübergreifenden Unterricht vor, die aber aus der Weimarer Zeit bzw. dem Dritten Reich stammen<sup>153</sup>. Er spricht von einer „neue(n) elastische(n) und differenzierende(n) Unterrichtsorganisation“, die als „Verbandsbildungen“ die Entwicklungsgemeinschaften, die Gruppen, die Einzelarbeiter und die Kurse vorsehen (Kade 1956, 57)<sup>154</sup>. Er wendet sich damit sehr entschieden gegen die Strukturen des Abteilungsunterrichts.

153 Nachdem Kade im Zuge der Akademieschließung in Frankfurt a.M. am 1.4.1932 in den einstweiligen Ruhestand versetzt worden war, wurde er gleichzeitig mit seinem Eintritt in die NSDAP am 1.9.1932 wissenschaftlicher Leiter der zweiklassigen Versuchsschule Wörsdorf im Taunus. Die Arbeit in dieser stellt er 1956 in seinem Buch „Schule im Werden“ dar, dessen Titel dem der Zeitschrift „Volk im Werden“ ähnelt, die Ernst Krieck, ein Freund Kades, während der NS-Zeit herausgab (vgl. Hesse 1995, 39; ebd., 455).

154 Bei dem Begriff der Entwicklungsgemeinschaft handelt es sich um eine Adaption des Konzepts von Petersens Jena-Plan, ohne dass Kade diesen zitiert: Diese tritt „an die Stelle der Jahresklassen und der Abteilungen der Landschule (und) umfasst je nach den Gegebenheiten Kinder aus zwei bis drei benachbarten Jahrgängen, die ungefähr auf der gleichen Entwicklungsstufe stehen“ (Kade 1956, 57f.).

Ein reformpädagogisch orientierter Gesamtunterricht wird von der Didaktik häufig als der Kern des jahrgangsübergreifenden Unterrichts angesehen, denn er vereinigt „mit seinen Sachkreisen (...) nicht selten alle Jahrgänge und sieht deshalb Ausschnitte aus der Heimatwelt als Gegenstände des verweilenden Betrachtens vor“ (Eckhardt 1948, 136). Da die Lehrkraft aber für die oberen Jahrgänge der Volksschule auch abstraktere Inhalte vorsehen muss, ist „die ständige Vereinigung aller oder der meisten Jahrgänge nicht möglich“ (ebd.).

Es lässt sich resümieren, dass eine stärkere Umsetzung reformpädagogischer Ansätze an der Tradition des Abteilungsunterrichts scheitert, welcher der Lehrkraft die Aufgabe des direkten, mündlichen Unterrichts und damit ihrer zentrale ‚Lehrfunktion‘ auferlegt. Auch wenn Petersens Ansätze neben Kades Wörsdorfer Schule in einigen anderen Volksschulen der 1950er Jahre realisiert worden sind (vgl. Rutt 1983, 169ff.), bleibt auch diesem reformpädagogischen Ansatz eine breite Rezeption in der Didaktik des jahrgangsübergreifenden Unterrichts der Nachkriegszeit verwehrt.

#### 4.4.3 Didaktisches Handeln mit ‚schwachbegabten‘ Kindern

Die in den ersten Jahren nach 1945 einhergehende Verringerung der Unterrichtszeit führt dazu, dass in einzelnen Fächern Unterricht stark reduziert oder gar nicht durchgeführt wird. Speziell in den jahgangsheterogenen gegliederten Landschulen mit

Halbtagsunterricht „bleiben die mittelmäßigen und schwächeren Kinder, die der dauernden Nachhilfe durch den Lehrer bedürfen, zurück“, da die Lehrkraft sich in der knappen Zeit dem einzelnen Kind kaum widmen kann (Halberstadt 1950, 6). In den 1950er und 1960er Jahren werden die Möglichkeiten der Förderung leistungsschwächerer Kinder in der jahgangsheterogenen Grundschulklasse unterschiedlich bewertet. Nach Diederich lassen sich zwei Argumentationsrichtungen erkennen, von denen sich jedoch die zweite durchsetzt (vgl. 1967, 42).

Auf der einen Seite wird der Unterricht „von minderbegabten Kindern“ in jahgangsheterogenen Klassen als „weniger problematisch“ angesehen, da sie im Rahmen der allgemeinen Differenzierung der Anforderungen für die einzelnen Abteilungen und Jahrgänge gemäß ihrer Leistungsfähigkeit eingestuft und gefördert werden können (vgl. ebd., 41f.). Für die Förderung schwachbefähigter Kinder hält Eckhardt es deshalb für „sehr notwendig, daß die Landlehrer sich mit heilpädagogischen und pathopsychologischen Fragen auseinandersetzen“ (1948, 31). Er weist auf die Möglichkeit hin, statt der Beschulung jener Kinder in einem eigenen Hilfsschulsystem die Kompetenzen der allgemeinen Pädagogen zu stärken, was für die Lehrerbildung der Nachkriegszeit als progressive Sichtweise gewertet werden kann. Auf der anderen Seite wird der Unterricht in einer Klasse für bis zu acht Jahrgänge als eine bereits „fast bis zur Unübersehbarkeit gesteigerte() Differenzierung der einklassigen Schule“ wahrgenommen, aufgrund der es unmöglich ist, „Förder- und Begabengruppen zu bilden“ (vgl. Strobel 1963, 44). Daher wird der Unterricht von ‚schwachbegabten‘ Kindern gerade in der Landschule als unmöglich bezeichnet, was zu der Forderung einzelner Volksschuldidaktiker und vor allem der Vertreter des Hilfs- und Sonderschulwesens nach einer gesonderten Beschulung führt.

Im Kern sieht die erste Position – zumindest ansatzweise – eine Loslösung der Leistungsanforderungen für ‚schwachbegabte‘ Kinder von den Vergleichsnormen des Jahrgangs innerhalb der jahgangsheterogenen Klasse vor. Die zweite Argumentationsrichtung hingegen erachtet besondere Fördergruppen und damit Hilfsschulklassen für diese Kinder als notwendig, ohne zu erwägen, ob die verschiedenen Leistungsniveaus der jahgangsheterogenen Klasse eine Grundlage für eine Individualisierung des Lernens bilden könnten, sofern die Rahmenbedingungen und

die Kompetenzen der Lehrkraft dies zulassen. Im Zuge der Landschulreform ist jedoch nicht mehr die Situation des leistungsschwächeren Kindes in der jahrgangsheterogenen Volksschulklasse Schwerpunkt der Auseinandersetzung, sondern dieser verschiebt sich aufgrund des zunehmenden Ausbaus der Hilfs- bzw. Sonderschulen in den Städten hin zu einem Vergleich von Land und Stadt. Dabei wird es „als besondere Benachteiligung der Landschule (...) empfunden, daß hier im Gegensatz zur Stadtschule die Schwachbegabten am normalen Klassenunterricht teilnehmen müssen“ (Diederich 1967, 41).

Hier zeigt sich eine frappierende Ähnlichkeit zur Argumentationsweise des Deutschen Lehrervereins von 1926. Völlig in den Hintergrund tritt die Frage, wie die Lehrkräfte der Volksschule ihr didaktisches Handeln in Bezug auf lernschwächere Kinder gestalten und wie deren Unterricht allen Kindern gerecht werden könnte, wie es der 1920 ursprünglich formulierte, nunmehr aber durch die Entwicklung des Hilfsschulwesens in der NS-Zeit aus dem Blick geratene programmatische Anspruch der Grundschule war. Stattdessen wird die fehlende Entwicklung des ländlichen Sonderschulwesens dafür verantwortlich gemacht,

„daß viele Tausende von schwachbegabten Kindern des flachen Landes die Volksschule, die ihrem Wesen nicht gerecht zu werden vermag, und in welcher sie die ihnen gemäße Entwicklungshöhe nicht erreichen können, besuchen müssen“ (Erfurth 1961, 133)<sup>155</sup>.

Dass eine zu große Jahrgangsspannbreite und eine unzureichende Ausstattung gerade der einklassigen Schulen in Einzelfällen dazu geführt haben mögen, dass die Lehrkräfte den Unterricht für Kinder aller ‚Begabungen‘ kaum leisten konnten, wird nicht als Anlass für eine Beseitigung der Mängel genommen, sondern vielmehr in eine Forderung gewandelt, ein ländliches Hilfsschulsystem auszubauen.

Um diesbezüglich erfolgreich zu sein, rückt die Argumentation das ‚Leid‘ des Kindes in den Vordergrund. Die „Entlastung der Landschule von minderbegabten Kindern“ wird als dringend notwendig befunden, da ihre Teilnahme am normalen Unterricht die Situation dieser Kinder verschärfe (Diederich 1967, 41). Gleichzeitig wird die Situation des Kindes von Sonderschulvertretern wie Erfurth<sup>156</sup> als besondere Belastung für die Grund- bzw. Volksschule dargestellt: „Auch auf dem Lande lebt das lernbehinderte Kind in schwerer seelischer und geistiger Not (und) belastet die Volksschule“ (Erfurth 1961, 133). Die Ursache für die Belastung der einklassigen Volksschule wird vordergründig bei den fehlenden ländlichen Sonderschulen gesehen. Dahinter ist jedoch eine Interpretation möglich, die das ‚schwachbegabte‘ Kind selbst als den Grund der Belastung definiert, wie dies auch in einer bildhaften Formulierung eines Vertreters der Volksschuldidaktik erkennbar wird: „Gerade der Lehrer an einklassigen und weniggegliederten Schulen weiß, daß die hilfsschulreifen Kinder wie ein Bleigewicht an der Klasse hängen“ (Strobel 1956, 463). Mit entsprechenden Formulierungen wird den Lehrkräften des jahrgangsübergreifenden Unterrichts die Situation in besonderer Weise als untragbar vermittelt, unabhängig von den individuellen Rahmenbedingungen der Schule wie der Schüler-Lehrer Relation, der Zahl der miteinander unterrichteten Jahrgänge oder der weiteren Fakten, die die Förderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten begünstigen oder erschweren können.

155 Zunächst scheint im Vergleich mit der Kategorisierung von Fuchs auffällig, dass die Hilfs- bzw. Sonderschule nunmehr nicht nur für die schwachsinnigen, sondern ebenso die ‚schwachbegabten‘ Kinder, die bei Fuchs (1912, 31) noch als geistig „Normale“ zählten und folglich die Volksschule besuchen sollten, für zuständig erklärt wird.

156 Erfurth war Sonderschulrektor in Hannover, Mitglied des VDS und erarbeitete 1959/1960 für diesen die „Denkschrift zum Ausbau des ländlichen Sonderschulwesens“, die „vom Vorstand gutgeheißen“ und deren „Veröffentlichung und Verbreitung zu einem günstigen Zeitpunkt vorgesehen“ wurde (Erfurth 1961, 131f.).



Wichtig zu beachten bleibt bei Erfurth und Strobel die in der NS-Zeit grundgelegte begriffliche Verschiebung, durch die aus dem zuvor ‚schwachbegabten‘ Kind nunmehr ein hilfsschulreifes oder lernbehindertes Kind wird. Damit wird gleichzeitig der Volksschule die Zuständigkeit für dementsprechend kategorisierte Kinder entzogen. Diese Verschiebung befördert gleichzeitig die Haltung, dass diese Kinder einen „Spezialunterricht“ benötigten, den kein Lehrer der Volksschule erteilen könne (vgl. Diederich 1967, 41f.)<sup>157</sup>. Die tatsächliche Kompetenz oder auch die Möglichkeit der stärkeren Qualifizierung aller Volksschullehrkräfte wird dabei nicht in Betracht gezogen. Dies ist auch in Verbindung mit der Tatsache zu sehen, dass sich durch die Institutionalisierung des Hilfs- und Sonderschulwesens eine Profession entwickelt hat, die die Kompetenz für einen derartigen Spezialunterricht für sich beansprucht. In diesem Zusammenhang ist bezüglich der Forderung um einen Ausbau des ländlichen Sonderschulwesens in der Nachkriegszeit bedeutsam, dass „diese Forderung von der Sonderschule selbst erhoben wird, die neben den Minderbegabten auch die anderweitig Sonderschulbedürftigen im Blick hat“ (ebd., 42).

Mit dieser Forderung sind auch standes- und professionsbezogene Interessen verbunden, die zum einen die verstärkte Einstellung von Sonderschullehrkräften, zum anderen die Verbesserung der Rahmenbedingungen an den Sonderschulen bezüglich einer Verbesserung der Schülerzahl pro Klasse zur Folge hat<sup>158</sup>. Der Ausbau des Hilfsschulwesens bzw. der Sonderschulen für Lernbehinderte vollzieht sich zeitlich parallel zur Landschulreform der 1960er Jahre und es ist erkennbar, dass dieser durch die Zentralisierungsmaßnahmen des ländlichen Volksschulwesens, die Einrichtung größerer Systeme und die Etablierung des Jahrgangsklassensystems in den Grund- und Hauptschulen begünstigt wird. Durch die Jahrgangsklassen verringert sich die Leistungsheterogenität von Lerngruppen in der Grundschule, womit sich eine an den Jahrgang gekoppelte Leistungsnormierung leichter durchsetzen kann.

Mit der zunehmenden Kategorisierung von Kindern in den Status von Lernbehinderten und die entsprechende Selektion dieser, hat sich in der Zeit zwischen 1960 und 1975 die Zahl der Sonderschulen für Lernbehinderte in der Bundesrepublik von 1106 auf 2381 gesteigert und die Zahl ihrer Schüler in diesem Zeitraum von 142.900 auf 393.800 fast verdreifacht (vgl. Baumert 1980, 596). Die Zahl der Schüler an Grundschulen in diesem Zeitraum hingegen steigt nur um ein Viertel von 3.096.900 auf 3.912.300 (vgl. ebd., 594). Insgesamt kann diese Entwicklung auch als ein Sogeffekt des stark ausgebauten Sonderschulwesens verstanden werden.

Der Ausbau des ländlichen Hilfsschulwesens und die Selektion von Kindern in dieses sind zwar nicht auf die in Kapitel 4.4.2 beschriebenen Mängel der didaktischen Profilierung und ihrer theoretischen Fundierung zurückzuführen, da wie dargestellt eine geschickte Verschiebung der Diskussion stattfindet, die die im ländlichen Bereich fehlenden Hilfsschulen als eine Vernachlässigung der Förderung „hilfsschulbedürftiger“ Kinder darstellt. Das fehlende Profil der jahrgangsheterogenen Landschule befördert es jedoch, dass den Grundschulen die Zuständig-

157 Dabei werden die Möglichkeiten der wenig gegliederten Volksschule, ‚schwachbegabte‘ Schüler im Rahmen der Jahrgangsmischung zu unterrichten, wie diese noch zu Anfang des Jahrhunderts in Ansätzen formuliert wurden nicht mehr erwähnt (vgl. Witte 1901, Jetter 1906, Heinemann 1908).

158 Im Zeitraum von 1960 bis 1975 wuchs die Zahl der Lehrkräfte an Grund- und Hauptschulen in der Bundesrepublik von 142.098 auf 235.042, im gleichen Zeitraum verfünffachte sich die Zahl der Lehrkräfte an den Schulen für Lernbehinderte von 6237 auf 33.011 (vgl. Baumert 1980, 612). Während sich in diesem Zeitraum die durchschnittliche Schülerzahl pro Klasse in den Grundschulen von 35,8 auf 29,7 nur leicht verbesserte, fand in den Sonderschulen eine deutliche Verringerung von 20,4 auf 14,3 statt (ebd., 623).



keit für Kinder mit Lernschwierigkeiten abgesprochen wird und sie ihren verfassungsmäßigen Auftrag, Schule für alle Kinder zu sein, nicht erfüllen. Im Gegensatz zur steigenden Zahl der Sonderschulen in den 1960er Jahren erfolgt die rasante Auflösung der wenig gegliederten Volksschulen, die zu einer stark verringerten Zahl der Grundschulen führt, in denen sich das Jahrgangsklassensystem fast vollständig etabliert.

#### 4.5 Die Auflösung jahrgangsheterogen gegliederter Schulen

Die Auflösung jahrgangsheterogen gegliederter Volksschulen und die damit verbundene Gründung von Zentral- oder Mittelpunktschulen, die sich in der Bundesrepublik in den 1960er Jahren vollzieht, stellt die entscheidende Reform des ländlichen Schulwesens dar. Diese ‚Landschulreform‘ knüpft dabei an entsprechende Forderungen aus der Weimarer Republik an (vgl. Dümmler 1929a, 16). Im Gegensatz zu dieser Zeit sind jedoch in den 1960er Jahren die Chancen auf eine Umsetzung aufgrund der stabileren wirtschaftlichen und politischen Lage deutlich größer (vgl. Lundgreen 1980b, 40). Bereits Mitte der 1950er Jahre gewinnt die Diskussion hierzu an Dynamik, zu deren Verständnis die gesamtgesellschaftliche Situation zu beachten ist<sup>159</sup>. Geißler konstatiert, dass in den 1960er Jahren „der Veränderungsprozeß, in den die Landschule eingetreten ist, (...) längst objektiv determiniert“ wird (1965, 65). Im Gegensatz zu den Forderungen und Vorschlägen einer Landschulreform in der Zeit der Weimarer Republik begründet sich die Reform nun auf „einer Strukturveränderung der Gesellschaft“, die „zur entscheidenden Voraussetzung und für viele sogar zum ausdrücklichen Ziel einer Landschulreform geworden“ ist (ebd., 65f.).

Zentrale Diskussionspunkte lassen sich an der „Empfehlung des niedersächsischen Kultusministeriums zur Einrichtung von Dörfergemeinschaftsschulen“ ablesen, die 1958 einen der ersten staatlichen Impulse diesbezüglich darstellt. Hierin findet die Forderung nach gleichen Bildungschancen in den städtischen und ländlichen Volksschulen ihren Ausdruck, wonach letztere „so auszugestalten (ist), daß sie der Jugend auf dem Lande eine Bildung vermittelt, die gleichwertig der des Stadtkindes ist“ (zit. n. Scheibe 1974, 114). Dabei wird die Notwendigkeit ausdifferenzierter Bildungsinhalte betont, welche „dem Landkinde das Wissen und Können vermittelt, das es befähigt, seinen Aufgaben in der modernen technisierten Welt gerecht zu werden. (...) Dieses Ziel wird zukünftig die wenig gegliederte Schule schwerlich erreichen können“ (ebd.). Damit ist die Forderung nach einer in Jahrgangsklassen gegliederten Schule gestellt, die zunächst für die Jahrgänge der Volksoberstufe stärker als für die der Grundschule erhoben wird. Dementsprechend werden die Volksschuloberstufen benachbarter Dörfer zu einer Schule zusammengefasst, die Grundschulen hingegen können zunächst in den einzelnen Dörfern verbleiben (vgl. Kolbeck 1966, 14f.)<sup>160</sup>.

Die fast vollständige Auflösung der jahrgangsheterogenen Volksschulen vollzieht sich dann in einem sehr kurzen Konzentrationsprozess im Zeitraum von 1965–1970. Dieser fällt zeitlich mit

159 Diederich betont die zunehmende Industrialisierung in den Ballungsgebieten, die zu einer „Landflucht“ und damit zu einer Veränderung der ländlichen Bevölkerungsstruktur nach dem 2. Weltkrieg führte. Gleichzeitig fand ein beruflicher Strukturwandel statt; der Abnahme der in der Landwirtschaft tätigen Erwerbsbevölkerung stand eine Zunahme anderer Berufsgruppen gegenüber (1967, 19f.). Hierzu zählten auch die Berufsspendler, die weiterhin auf dem Land wohnten, die aber den Zugang zur Kultur städtischer Zentren erhielten. Dies war insofern von Bedeutung, als dass „die Bewertung ihres Verhältnisses zum ‚Land‘ (...) (einen) wesentlichen Einfluß auf die Formulierung der Bildungsziele für die Landschule“ hatte (ebd. 20).

160 Die Landschulreform geht nicht ohne einen erheblichen Widerstand von Seiten der Landbevölkerung einher, die die ungegliederte Volksschule als „dorfeigene Schule“ behalten wollte (Müller 1956, 51f.).

dem Aufbau eines getrennten Grund- und Hauptschulwesens zusammen und wird durch die stark ansteigenden Schülerzahlen in diesem Zeitraum begünstigt (vgl. Baumert 1980, 596). Im Rahmen dieses Prozesses entwickelt sich die Grundschule zu einer in Jahrgangsklassen gegliederten, eigenständigen, meist mehrzünftig geführten und in der Regel konfessionsübergreifenden Schulform<sup>161</sup>. Damit verschwindet Anfang der 1970er Jahre „die ländliche ‚Zwergschule‘ mit ihren kombinierten Klassen“, in denen Kinder verschiedener Jahrgänge „gemeinsam in einem Raum von dem einzigen Schulmeister“ unterrichtet wurden (ebd., 598).

### Die Etablierung des Jahrgangsklassensystems in der didaktischen Diskussion

In der Diskussion um die Landschulreform befassen sich eine Vielzahl von Beiträgen mit der Frage der Durchsetzung des Jahrgangsklassensystems in der Grundschule, die zu einer durchaus kritischen Auseinandersetzung mit diesem führt.

Frommberger (1955) stellt die Diskussion um eine vollständige Jahrgangsgliederung in den Zusammenhang des Schulsystems und betrachtet diesbezüglich die Erfahrungen der bereits jahrgangshomogen gegliederten Schulen. Er betont, dass die Formen der institutionellen Differenzierung nicht die Differenzierung des Unterrichts ersetzen können:

„Trotz der Überweisungen in die Hilfsschulen oder nach oben hin in die weiterführenden Schulen ist die in Jahresklassen aufgebaute Volksschule zur Zeit nicht in der Lage, ohne eine besondere Differenzierung der Verschiedenartigkeit unserer Kinder gerecht zu werden“ (Frommberger 1955, 11).

Es stellt sich hier die Frage, ob die Differenzierung auf der Ebene des Schulsystems im Zusammenwirken mit der fortschreitenden Etablierung des Jahrgangsklassensystems in den Volksschulen bei den Lehrkräften die Annahme befördert hat, dass Jahrgangshomogenität auch Leistungshomogenität bedeutet und man auf eine Innere Differenzierung weitgehend verzichten könne.

Schmidt-Stein (vgl. 1963, 22ff.) weist in diesem Zusammenhang auf die Aufteilung der Bildungsinhalte auf die verschiedenen Jahrgangsstufen hin, die sich mit der zunehmenden Etablierung des Jahrgangsklassensystems in der Volksschule durchsetzt. Diese Aufteilung setzt das „Normalkind“ eines Jahrgangs voraus, welches die Lernziele in einer vorgesehenen Zeit erreichen kann (ebd., 27). Da dies jedoch nur für einen Teil der Schüler möglich ist, bedeutet die Normierung eine Negierung der Leistungsheterogenität der Lerngruppe. Durch äußere Differenzierungsmaßnahmen wie die Selektion von Kindern in Form der Klassenwiederholung oder der Überweisung in das Hilfsschulwesen wird versucht, der fehlenden Differenzierung des Unterrichts in der Jahrgangsklasse mit einer Differenzierung auf den Ebenen der Schule oder des Schulsystems zu begegnen.

Geißler weist diesbezüglich darauf hin, dass die Grund- und Volksschule nur dann an der grundlegenden Organisationsform der Jahresklasse „mit gutem Gewissen“ festhalten kann, „wenn sie die Irrlehre von der Homogenität der Klasse aufgibt“, womit primär die illusorische Leistungshomogenität gemeint ist (1960, 65). Dass die Lehrkräfte das „gleichmäßige Fortschreiten aller

161 Wie rasch sich dieser Prozess vollzog wird daran deutlich, dass in den Volks- bzw. Grund- und Hauptschulen 1967 noch 38% aller Klassen jahrgangsheterogen waren, 1970 waren es noch 9% (vgl. Baumert 1980, 598). Gleichzeitig wurde in den meisten Ländern die konfessionelle Gliederung des Schulwesens überwunden, da diese „in ländlichen Gebieten, nur bei kleinen Schuleinheiten aufrechtzuerhalten“ gewesen wäre (ebd., 605). In NRW wurden 6000 Volksschulen auf nur 3650 Grundschulen reduziert, die Hauptschulen waren mit einer Verringerung auf 1300 Schulen stärker betroffen (vgl. Klewitz/Leschinsky 1984, 91).

Schüler der Klasse“ im Rahmen des Frontalunterrichts so stark betonen, sieht er als eine historische generierte Handlungsweise, da diesem „bei Schulinspektionen früher immer die besondere Aufmerksamkeit galt“, was jedoch eine unerfüllbare Zumutung für die Lehrkraft darstellt (ebd., 64). Sofern die Grund- und Volksschule jahrgangshomogen gegliedert ist, bezeichnet er das Eingehen auf die Verschiedenheit der Schüler im Rahmen einer differenzierten Unterrichtsarbeit als unbedingt notwendig.

Als Ende der 1960er Jahre eine Durchsetzung der jahrgangshomogenen Gliederung in der Grund- und Hauptschule fast vollständig stattgefunden hat, kommt Ingenkamp zu dem Schluss, „daß sich seit der Einführung des Jahrgangsklassensystems, der nach unserer Auffassung vorwiegend obrigkeitsstaatliche und verwaltungstechnische Motive zugrunde liegen, ein ‚Überbau‘ pädagogischer Ideologie gebildet hat, den die kritische Analyse kaum noch durchdringt“ (1969, 28). Diese – in den kommenden Jahrzehnten selten hinterfragte – Ideologie wird in der Haltung deutlich, dass es durch die Bildung von Jahrgangsklassen möglich sei, die Leistungsheterogenität von Lerngruppen zu verringern und dass dadurch im Unterricht Lehrplananforderungen und Leistungsstandards leichter durchsetzbar seien. Dies erscheint relevant, da die Differenzierung des Schulsystems zur Ausbildung und Manifestierung pädagogischer Grundhaltungen und didaktischer Handlungsweisen von Lehrkräften beiträgt, was jedoch von der Wissenschaft aufgrund der Vielzahl und Vielschichtigkeit der Variablen des Systems kaum noch erforschbar erscheint.

#### 4.6 Zusammenfassung der Ergebnisse

Der Abschnitt resümiert die Ergebnisse der schultheoretischen und der didaktischen Auseinandersetzung dieses Kapitels und weist die ‚Entwicklungslinien‘ aus, die aufgrund der Ergebnisse des zweiten und dritten Kapitels erkennbar werden.

##### **Ergebnisse der schultheoretischen Auseinandersetzung**

Die schultheoretische Auseinandersetzung um jahrgangsheterogene Klassen in der Grundschule hat gezeigt, dass für diese eine Vielzahl von Merkmalen gelten, die zum Teil in der Konstitution dieser Schulstufe 1919 begründet liegen, teilweise aber auch aus der Zeit des Kaiserreiches stammen. Im Folgenden werden diese Merkmale systematisiert und ihre Relevanz für die didaktische Auseinandersetzung skizziert.

Als erstes Merkmal der Grundschule ist die Widersprüchlichkeit ihrer Definition zu nennen, die für lange Zeit weder von der Schulpolitik noch von der Wissenschaft gesehen wird. Schule für alle Kinder der ersten vier Jahrgänge kann sie durch die Existenz und den Ausbau des Hilfsschulwesens nicht sein. Gleichzeitig werden aufgrund der bis in die 1960er-Jahre ‚fehlenden‘ Hilfsschulen auf dem Land ‚schwachbegabte‘ Kinder in jahrgangsheterogenen Klassen der Volksschule unterrichtet. Dieser Zustand wird jedoch in der Bundesrepublik verstärkt als ‚Ungleichbehandlung‘ im Vergleich mit dem städtischen Schulwesen interpretiert und daher ein Ausbau der Hilfsschulen gefordert. Inwieweit jahrgangsheterogene Klassen und die Innere Differenzierung in ihnen den Lernbedürfnissen ‚schwachbegabter‘ Kinder gerecht werden könnten, wird nach 1945 im Gegensatz zur Weimarer Zeit kaum mehr diskutiert. Diese fehlende Diskussion lässt sich auch als Folge der Entwicklung in der NS-Zeit begreifen: In ihr wird der Grundschule die Zuständigkeit für diese Kinder politisch entzogen, da die Hilfsschule für die Ausführung des Gesetzes zur Verhütung erbkranken Nachwuchses eine zentrale Funktion erfüllt (vgl. Hänsel 2006).

Zweites Merkmal der Grundschule ist ihre institutionelle Einbindung in die Volksschule, womit deren Rahmenbedingungen aus der Zeit des Kaiserreiches nach 1919 auch für die Grundschule

gelten. Daraus ergibt sich für sie bis in die 1960er-Jahre hinein die grundlegende Schwierigkeit, die Funktion einer Schulstufe innerhalb der Schulform der einklassigen und wenig gegliederten Volksschulen und ihrer mangelhaften Rahmenbedingungen wahrnehmen zu müssen. Dies wird erkennbar in ihrer Aufgabe, Kinder der Grundschule auch auf den Besuch weiterführender mittlerer und höherer Schulen zu qualifizieren. Diese Situation berührt in der Weimarer Zeit nur in Ansätzen, in der Nachkriegszeit aber in zunehmendem Maße die didaktische Diskussion, wovon auch der – nur unscharf vorgenommene – ‚Leistungsvergleich‘ zwischen jahgangsheterogen und -homogen gegliederten Volksschulen zeugt.

Als drittes Merkmal der Grundschule im betrachteten Zeitabschnitt ist die in Stadt und Land unterschiedliche Dominanz des Differenzierungskriteriums ‚Konfession‘ vor dem ‚Jahrgang‘ bei der Schul- bzw. Klassenbildung zu beachten. Das Vorherrschen der konfessionellen Volksschule führt besonderes in ländlichen, gemischt-konfessionellen Gebieten zu wenig gegliederten Schulen. Davon zeugt in der Bundesrepublik die Wiedereinführung kleiner konfessioneller Schulen nach 1945. Aufgrund der kirchlichen und politischen Befürwortung dieser behält die Jahrgangsmischung den Charakter der Zwangsläufigkeit, der von der Didaktik nicht überzeugend in einen pädagogischen Vorteil gewandelt werden kann.

Viertes Merkmal der Grundschule sind die ungleichen Rahmenbedingungen von Stadt- und Landschulen, wozu die Zahl der miteinander unterrichteten Jahrgänge in einer Klasse, die Schüler-Lehrer-Relation sowie die materielle Ausstattung der jeweiligen Schule gehören. Der nach der Allgemeinen Verfügung von 1872 eröffnete Weg zur Ausbildung mehrklassiger Volksschulen mündet in die Preußischen Richtlinien von 1921, die diese quasi als Regelfall annehmen. Im Zuge der Etablierung des Jahrgangsklassensystems in den städtischen Grund- und Volksschulen erhält die jahgangsheterogen gegliederte Schule aufgrund ihrer ungünstigeren Rahmenbedingungen den Charakter der Mangelhaftigkeit. Die mehrheitliche Existenz dieser Schulen auf dem Land führt dazu, dass jahgangsübergreifender Unterricht als Thematik der Landschule angesehen wird, wobei vernachlässigt wird, dass dieser teilweise auch in Städten existiert. Dies führt bei den schuleigenen Lehrplänen dazu, verstärkt ‚ländliche‘ Themen vorzusehen, die besonders in der NS- und der Nachkriegszeit eine Bildungsbegrenzung bedeuten.

Als fünftes Merkmal der Grundschule lässt sich ihre Programmatik verstehen, die sich im betrachteten Zeitabschnitt teilweise wandelt und stark von der Volksschule beeinflusst ist. In den Richtlinien von 1921 zeigen sich zwar reformpädagogische Einflüsse hinsichtlich der empfohlenen Unterrichtsgestaltung, die Jahrgangsmischung wird jedoch nicht als Chance für das Lernen der Kinder – wie bei Montessori oder Petersen –, sondern als problematische Unterrichtssituation aufgefasst. Dahingegen erfährt die jahgangsheterogen gegliederte Schule in der NS-Zeit eine deutlich höhere Wertschätzung, die ideologisch begründet ist: Der Vorrang der Erziehung geht – ähnlich wie zur Zeit der Stiehlschen Regulative – einher mit einer bewussten Bildungsbegrenzung, wobei die jahgangsheterogen gegliederte Landschule zur Volkserziehung instrumentalisiert wird. Auch in der Zeit nach 1945 wird – etwa von Adenauer – der Vorrang der Erziehung vor der Bildung formuliert, wenn auch unter anderen politischen Verhältnissen. Gemeinsam mit einem restaurativen Geist bei der Lehrplangestaltung verstärkt dies die Problematik, in der die Bildungsaufgabe der Grundschule steht.

### **Ergebnisse der didaktischen Auseinandersetzung**

Die Auseinandersetzung mit dem jahgangsübergreifenden Unterricht in der Weimarer Zeit sowie nach 1945 lässt im Schwerpunkt zwei Diskussionsfelder erkennen: Es sind der Abtei-

lungsunterricht und die alternativen Differenzierungskonzepte im Rahmen der landschuleigenen Didaktik.

Der Abteilungsunterricht stellt zu Beginn der Weimarer Republik das vorherrschende Konzept zur Inneren Differenzierung in jahrgangsheterogenen Klassen dar. Auch wenn der Einrichtung der Grundschule ein gewisser Aufbruch im Schulwesen zugeschrieben wird, lässt sich dieser für den jahrgangsübergreifenden Unterricht zunächst kaum feststellen. Die Probleme des Abteilungsunterrichts münden jedoch in eine noch stärkere Kritik an ihm: Der Zeitmangel der Lehrkraft bei der Anleitung des Lernens führt zur fehlenden gemeinsamen Erarbeitung mit den Kindern und zu Methoden des Einpaukens, die vor dem Hintergrund neuerer methodischer Ansätze der Arbeitsschulbewegung problematisch gesehen werden. Daneben bringt der rasche Wechsel der Lehrkraft von Abteilung zu Abteilung, der aus dem Streben nach einer möglichst umfassenden Qualifizierung der Kinder hervorgeht, eine innere Unrast für sie mit sich. Auch für die Störungsmomente, die aufgrund der Parallelität von direktem und indirektem Unterricht in einem Raum auftreten, gibt es keine Lösungen. Trotz dieser Probleme bleibt der Abteilungsunterricht prägend für die wenig gegliederten Schulen. Er wird bis in die 1960er-Jahre intensiv diskutiert, ohne dass neue Aspekte in der Auseinandersetzung erkennbar werden.

Parallel hierzu finden sich ab Mitte der 1920er Jahre verstärkt Forderungen nach einer landschuleigenen Didaktik, die sich nicht wie das Abteilungswesen am Unterricht der Jahrgangsklassen mit einem nach Fächern gegliederten Stundenplan orientiert. Für die alternativen Formen der Unterrichtsdifferenzierung stehen damit zunächst Fragen nach der Gestaltung des Lehrplans im Vordergrund. Der Vorschlag, diesen nicht mehr von einer theoretisch wissenschaftlichen Bildung, sondern ihn ausgehend von reformpädagogischen Prinzipien des Gesamtunterrichts zu gestalten, heißt für den jahrgangsübergreifenden Unterricht, die Fächer- und Jahrgangsgrenzen zu überwinden. Wie an der Position Eckhardts vorgestellt, bedeutet dies, dass die Lehrkraft die vier Jahrgänge der Grundschule in einem gemeinsamen Thema unterrichtet. Dabei wird auch reflektiert, dass derartige Vorschläge in der Theorie zwar intensiv diskutiert, in der schulischen Realität aber wenig praktiziert werden.

Mit diesem Ansatz der Inneren Differenzierung soll die Individualitätsfeindlichkeit der Volksschule des Kaiserreichs überwunden werden. Anstelle der des Unterrichts in Abteilungen tritt ein System bestehend aus Gesamtunterricht, Gruppenarbeiten, Kursunterricht und freier Einzelarbeit, worin deutlich der Einfluss von Petersens Jena-Plan zu erkennen ist. Dieser Einfluss ist auch in Eckhardts Anspruch zu erkennen, dass die Grundschule differenzierte und vom Jahrgang des Kindes unabhängige Schülerleistungen ermöglichen muss, was für den lehrgangsförmigen Unterricht einen „Vormarsch in beweglicher Front“ erfordert (1928, 101). Das reformpädagogisch geprägte Ziel einer möglichst freien Entfaltung der kindlichen Kräfte führt auch zu der Frage nach dem Verhältnis von angeleitetem und selbstständigem Lernen. Für letzteres betonen die Landschuldidaktiker der 1950er- und 1960er-Jahre, dass die Kinder hierfür die Fähigkeit zur Selbstbildung entwickeln müssen. Die Arbeiten Montessoris hierzu gehen jedoch nicht in die Diskussion ein.

Der Unterricht von ‚schwachbegabten‘ Kindern in jahrgangsheterogenen Klassen, in dem sich der schulische Umgang mit der Heterogenität spiegelt, wird in der Didaktik der Weimarer Zeit kontrovers diskutiert. Auf der einen Seite ist die Denkschrift des Deutschen Lehrervereins zu beachten, die das Lernen ‚schwachbegabter‘ Kinder in jahrgangsheterogenen Landschulklassen für quasi untragbar erklärt und deren Wirkung auf die Lehrkräfte nicht zu unterschätzen ist. Auf der anderen Seite stehen die beiden führenden Landschuldidaktiker: So befürwortet Kade

die gemeinsame Qualifizierung aller Kinder in jahrgangsheterogenen Klassen gerade aufgrund der vielfältigen Inneren Differenzierung in diesen, wobei Eckhardt hierfür eine Verbesserung der Schüler-Lehrer-Relation in den ländlichen Volksschulen für notwendig hält.

Für den Umgang mit ‚schwachbegabten‘ Kindern in der Grund- und Volksschule der NS-Zeit ist bedeutsam, dass – neben den gesetzlichen Regelungen – auch in der Didaktik konkrete Handlungsvorgaben zu finden sind, die auf eine Selektion dieser Kinder aus der Volksschule abzielen und damit im Zusammenhang der Umsetzung des Gesetzes zur Verhütung erbkranken Nachwuchses stehen. Das gemeinsame Wirken von Gesetzgebung und Didaktik scheint für die Entwicklung nach 1945 relevant: So wird auch in den 1950er-Jahren der verstärkte Ausbau ländlicher Hilfsschulen gefordert, um auch dort die als hilfsschulbedürftig und lernbehindert erklärten Kinder aus der allgemeinen Schule zu selektieren.

Es fragt sich, inwieweit die Didaktik der Weimarer Republik und der NS-Zeit bei den Lehrkräften, die in der Bundesrepublik weiter tätig waren, die Bereitschaft befördert hat, Kinder auf ihre Hilfsschulbedürftigkeit überprüfen zu lassen, die ‚Notwendigkeit‘ von Hilfsschulen durch die Selektion dieser Kinder zu betonen und die Zuständigkeit der allgemeinen Schule für diese Kinder an jene Einrichtungen abzugeben. Damit gerät die Definition der Grundschule als „Schule für alle Kinder“ in eine deutliche Schiefelage. An dieser Thematik wird besonders erkennbar, wie notwendig eine gemeinsame schultheoretische und didaktische Perspektive angesichts der deutschen Schulgeschichte ist.

Die Reformbedürftigkeit der jahrgangsheterogen gegliederten Grund- und Volksschulen wird erst in den 1960er-Jahren in größerem Umfang wahrgenommen. Als Ergebnis der Landschulreform und der Trennung in zwei voneinander unabhängige Schulformen Grundschule und Hauptschule lässt sich die fast vollständige Durchsetzung des Jahrgangsklassensystems konstatieren. Pragmatisch erscheint Ende der 1960er-Jahre die Haltung Ingenkampfs, der feststellt, „dass das Jahrgangsklassensystem häufig und hart kritisiert wird“ und sich „kaum gewichtige Stimmen zu seiner Verteidigung finden, man es aber andererseits für unentbehrlich hält“ (1969, 28).

Jahrgangsheterogene Gliederungsformen werden nach 1970 dementsprechend nur in wenigen Einzelschulen realisiert, die auf einem reformpädagogisch geprägten Konzept beruhen wie beispielsweise die Bielefelder Laborschule (vgl. von Hentig 1990). Dies mag darin begründet liegen, dass für die Breite der Gesellschaft eine jahrgangsheterogen gegliederte Grundschule zu eng mit der Vorstellung der einklassigen Volksschule verbunden gewesen wäre, der der Charakter der Mangelhaftigkeit anhaftete und die der angestrebten Qualifikationsfunktion der Grundschule als Schulstufe nicht entsprach.

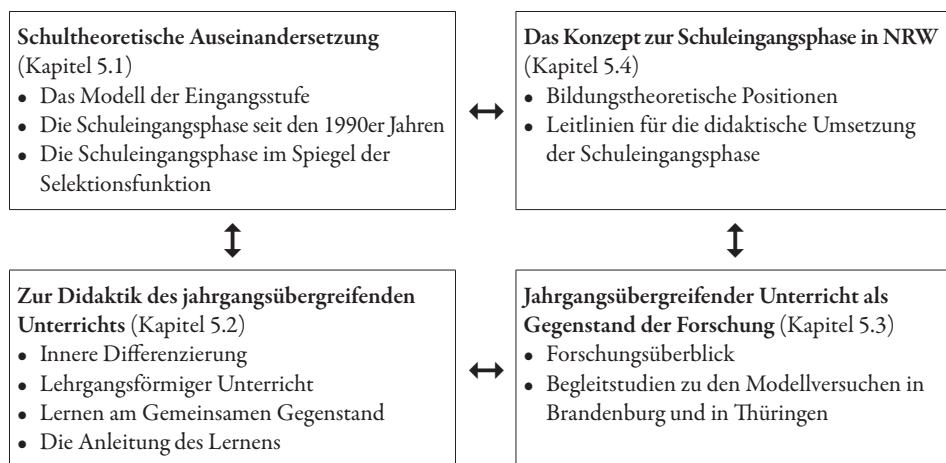
Die pragmatische Position Fischers lässt zugleich die Problematik deutlich werden, dass mit der Etablierung der Jahrgangsklasse nicht die Probleme einer Passung der Lernangebote zu den unterschiedlichen Lernausgangslagen gelöst werden: „Da die ‚Jahresklassengliederung‘ in der modernen Schulorganisation unentbehrlich ist, werden wir uns darum bemühen müssen, bei der Unterrichtsgestaltung auf die individuellen Eigenarten des einzelnen Schülers einzugehen“ (1969, 126). Die in den 1970er-Jahren einsetzende Diskussion um die Notwendigkeit und die Formen der Inneren Differenzierung in der Grundschule verdeutlicht dies.



## 5 Jahrgangsheterogene Klassen und ihre Didaktik in der Grundschule seit den 1970er-Jahren

Mit der Etablierung des Jahrgangsklassensystems in der Grundschule setzte in den 1970er-Jahren eine stärkere Wissenschaftsorientierung des Unterrichts ein, die dazu beitragen sollte, die zuvor beklagte Bildungsbegrenzung der Volksschule zu überwinden. Mit den steigenden Leistungserwartungen an den Unterricht rückten gleichzeitig die heterogenen Lernvoraussetzungen der Kinder, die Frage der Chancengleichheit sowie verschiedene Überlegungen für eine Reform des Schulanfangs in den Fokus der grundschulpädagogischen Diskussion.

Das Kapitel gliedert sich in vier Abschnitte, deren Inhalte in enger Beziehung zueinander stehen. Es beginnt mit einer schultheoretischen Analyse der Modellversuche zum Schulanfang und zu jahrgangsheterogenen Eingangsklassen. Hierbei stehen das Modell der Eingangsstufe in den 1970er-Jahren, die Einordnung der Schuleingangsphase in die Institution der Grundschule wie in das Bildungswesen und die Qualifikations- und Selektionsfunktion am Schulfang im Fokus (vgl. Kap. 5.1). Zur Didaktik des jahrgangsübergreifenden Unterrichts entwickelt sich seit Ende der 1990er-Jahre eine umfangreiche Diskussion. Die Analyse richtet sich dabei auf die Innere Differenzierung, den lehrgangsförmigen Unterricht, das Lernen am gemeinsamen Gegenstand sowie die Formen der Anleitung des Lernens (vgl. Kap. 5.2).



Legende: ↔ enge Bezüge der Inhalte zueinander

Abb. 5.1: Inhaltsstruktur des Kapitels

Im Zuge der Modellversuche zur Schuleingangsphase wurden in einigen Ländern wissenschaftliche Begleitstudien sowie von Seiten der Erziehungswissenschaft unabhängige Forschungsprojekte durchgeführt. Die Ergebnisse geben Einblicke in die Rahmenbedingungen, die Unterrichtsentwicklung und die Schwierigkeiten der jeweiligen Modelle (vgl. Kap. 5.3). Am Beispiel des Landes Nordrhein-Westfalen wird auf Grundlage des dort gültigen Konzepts zur Schuleingangsphase untersucht, wie die Bildungspolitik die Einrichtung von jahrgangsheterogenen

Klassen begründet, welche Rahmenbedingungen sie stellt und welche didaktischen Ansprüche sie mit ihr verbindet (vgl. Kap. 5.4). Das analysierte Konzept ist auch für die Grundschule maßgeblich, an der die in Kapitel 7 bis 9 ausgewertete Feldstudie durchgeführt wurde. Das Kapitel schließt mit einem Resümee der Ergebnisse (vgl. Kap. 5.5).

### 5.1 Schultheoretische Auseinandersetzung

Aufgabe des Kapitels ist es, die Einrichtung jahgangsheterogener Schuleingangsklassen aus schultheoretischer Perspektive zu untersuchen. Hierzu ist in den einzelnen Abschnitten die Grundschule als Institution und ihre Position im Bildungswesen in den Blick zu nehmen. Theoretischer Hintergrund dieser Analyse sind die Ebenen der Differenzierung im Schulwesen und die gesellschaftlichen Funktionen von Schule (vgl. Kap. 1.1.1).

Anfang der 1970er Jahre wird die Einrichtung einer zweijährigen Eingangsstufe diskutiert, um der Grundschule die Möglichkeit zu geben, stärker als bisher auf die heterogenen Lernvoraussetzungen der Kinder einzugehen (vgl. Kap. 5.1.1). Da die Realisierung der Eingangsstufe in der Breite ausbleibt, wird die flächendeckende Einrichtung der Schulkindergärten zur einzigen Kompensationsmaßnahme für die heterogenen Lernvoraussetzungen der Kinder, womit sich jedoch auch die hohen Quoten der Zurückstellung vom Schulbesuch fortsetzen. Diese sowie die Heterogenitätsmerkmale zurückgestellter Kinder lassen die Bildungsbenachteiligung am Schulanfang in besonderer Weise erkennen. In verschiedenen Bundesländern führt dies ab Mitte der 1990er-Jahre dazu, Modellversuche zur Schuleingangsphase mit einer integrativen Einschulungsstrategie, d.h. ohne die Zurückstellung von Kindern, einzurichten. Hieraus entwickelt sich ein zentrales Schulentwicklungsvorhaben der Grundschule, das je nach länderspezifischem Konzept mit jahgangshomogenen oder -heterogenen Klassen realisiert werden kann, was es näher zu untersuchen gilt (vgl. Kap. 5.1.2). Inwieweit die von der Reform erhofften Auswirkungen auf eine verringerte Selektion am Schulanfang im vergangenen Jahrzehnt erreicht wurden, wird abschließend in diesem Kapitel untersucht (vgl. Kap. 5.1.3).

#### 5.1.1 Das Modell der Eingangsstufe in den 1970er-Jahren

Aufgrund der im Grundgesetz festgelegten Kulturhoheit der Bundesländer wurden unterschiedliche Gremien auf nationaler Ebene eingerichtet, um bildungspolitische Fragen wie die Reform des Schulanfangs länderübergreifend zu beraten:

- Die von 1965 bis 1975 tätige Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates erstellte 1970 den Strukturplan für das Bildungswesen.
- Ebenfalls 1970 gab auch die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) ihre Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Bildungswesens ab.
- Im gleichen Jahr wurde die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) gegründet, die bereits 1973 den Ersten Bildungsgesamtplan verabschiedete.

Die genannten Beiträge werden im Folgenden bezogen auf Fragen der Jahrgangs- und Leistungsheterogenität in den Schuleingangsklassen untersucht.

#### Der Strukturplan für das Bildungswesen 1970

Der Strukturplan für das Bildungswesen vom 14.2.1970 sieht vor, den eingangs skizzierten Problemen des Schulanfangs mit einer neu einzurichtenden Eingangsstufe zu begegnen. Schulstrukturell wird eine umfassende Neugliederung der Bildung für die Fünf- und Sechs-

jährigen vorgeschlagen, da „das frühe Lernen für den intellektuellen und sozial-emotionalen Entwicklungsprozeß eines Kindes von grundlegender Bedeutung ist“ (Diefenbach et al. 1983, 15).

Im Zuge der Neugliederung sollte der Kindergarten nur noch die Drei- bis Vierjährigen aufnehmen<sup>162</sup>. Die Grundschule hätte sich daraufhin „in zwei oder drei Zweijahresstufen“ gegliedert: „Eingangsstufe, Grundstufe und gegebenenfalls Orientierungsstufe [2 + 2 (+ 2)]“ (Deutscher Bildungsrat 1970 zit. n. Neuhaus 1991, 281). Mit der hierfür notwendigen Vorverlegung des Einschulungsalters<sup>163</sup> wurde das Ziel einer größeren „Chancengleichheit“ verfolgt, die für die Bildungskommission „nicht die Nivellierung von Anforderungen, sondern den frühzeitigen Ausgleich der unterschiedlichen Chancen der Kinder“ bedeutete (Diefenbach et al. 1983, 16f.). Im Hinblick auf eine gezielte Förderung wird betont, besonders die „unterschiedlichen Lernvoraussetzungen zu beachten, die sich aus der Herkunft der Kinder ergeben“ (Deutscher Bildungsrat 1970 zit. n. Neuhaus 1991, 285). Mit den soziokulturellen Bedingungen von Kindheit richtet sich der Blick nun verstärkt auf ein zentrales Merkmal heterogener Gruppen. Für die Art der Klassenbildung konstatiert der Strukturplan: In der Eingangsstufe „bleibt das System der Jahrgangsklassen vorläufig erhalten. Es muss aber gleichzeitig mit neuen Gruppierungsformen experimentiert werden mit dem Ziel, den Lernerfolg in den Jahrgangsklassen durch eine innere Gruppierung zu steigern“, indem Lehrkräfte „innerhalb eines Jahrgangs, aber klassenübergreifend, für spezielle Aufgaben Gruppen bilden und wieder auflösen“ (Deutscher Bildungsrat 1970 zit. n. Neuhaus 1991, 287). Hiermit scheint beispielsweise das Ziel verfolgt zu werden, innerhalb einer Jahrgangsstufe möglichst leistungshomogene Untergruppen im Hinblick auf eine Steigerung des Lernerfolgs zu bilden. Dies ist auch vor dem Hintergrund zu sehen, die Kinder auf „die neuen sachlichen Anforderungen der Grundstufe angemessen vorzubereiten“, worin die Wissenschaftsorientierung des Unterrichts in den 1970er Jahre anklingt (ebd., 286).

Die Möglichkeit, Formen jahrgangsheterogener Lerngruppen in der Eingangsstufe zu bilden, wird hingegen nicht eröffnet, wofür es mögliche Gründe zu reflektieren gilt. Zum einen wären jahrgangsheterogene Klassen in ihrer zeitlichen Nähe zu den erst Ende der 1960er Jahre aufgelösten ungegliederten Volksschulen bildungspolitisch problematisch gewesen: So formuliert etwa der Bericht des Bundeskanzlers zur Bildungspolitik 1970, dass die Bundesregierung die Empfehlung des Bildungsrates unterstützt im Hinblick auf die „mindestens in Jahrgangsklassen gegliederte Grundschulen als ein Schwerpunkt der zweiten Landschulreform“ (Bericht des Bundeskanzlers zur Bildungspolitik 1970 zit. n. Neuhaus 1991, 300). Zum anderen beginnt in der Grundschulpädagogik erst in den 1980er Jahren eine breitere Rezeption etwa der Konzepte Petersens oder Montessoris sowie der Reformschulen, in denen die verschiedenen Lernniveaus einer jahrgangsübergreifenden Klasse den Normalfall darstellen (vgl. Kap. 3).

Daneben diskutiert der Bildungsrat, „ob eine individuelle Verweildauer in der Eingangsstufe bzw. im Primarbereich ermöglicht werden soll“ (Rhode 1975, 22). Für eine kürzere Verweildauer wird diese Frage negativ beschieden mit dem Hinweis auf einen hierdurch geförderten „unangepasste[n] Leistungswettbewerb“ (ebd.). Können hingegen leistungsschwächere Kinder

162 Der Kindergarten wird in diesem Zuge häufig als „Elementarbereich“ bezeichnet, was ihn – analog zur Grundschule als „Primarbereich“ – als Teil des Bildungswesens kennzeichnet.

163 Die Ziele der Eingangsstufe hielten ihre Befürworter nur mit einer Vorverlegung der Bildungspflicht für alle Kinder eines Jahrgangs für erreichbar, da eine „Eingangsstufe für Privilegierte“, als die sie sich bei einem freiwilligen Besuch hätte entwickeln können, „nicht der Chancengleichheit“ gedient hätte (Kroj 1972, 16).

die Ziele der Eingangsstufe nicht erreichen, soll – unter Begleitung von „Stützkurse[n]“ – „eine längere Verweildauer ermöglicht werden“ (ebd.). Diese wäre jedoch aufgrund der Jahrgangsstruktur nur in Form einer Klassenwiederholung zu realisieren gewesen.

### **Die Empfehlungen der KMK von 1970**

Anders als die Bildungskommission empfiehlt die KMK am 2.7.1970 zwei alternative Formen für die Eingangsstufe und die strukturelle Neugliederung des Schulanfangs. Eine einjährige Eingangsstufe wird „als ein der Grundschule vorgeschaltetes Vorbereitungsjahr der Fünfjährigen definiert“, dessen ‚Vorteil‘ darin liegt, dass es „kaum organisatorische Veränderungen für die Grundschule mit sich bringt“ (Diefenbach et al. 1983, 19). Das Modell wird in einigen Ländern durch die seit den 1970er-Jahren eingerichteten Vorklassen realisiert (vgl. Rüdiger et al. 1976, 21f.). Als nachteilig wird im Hinblick auf das Ziel einer besseren Chancengleichheit hingegen die kurze Zeitdauer von nur einem Jahr bewertet, da es „die Effektivität einer ausgleichenden Förderung verringert“ (Diefenbach et al. 1983, 21).

Aus diesem Grund empfiehlt die KMK langfristig eine zweijährige Eingangsstufe. Allerdings soll die Grundschule in diesem Modell drei hierauf folgende Schuljahre führen, im Unterschied zur Bildungskommission mit ihrem 2+2(+2) Modell des Primarbereichs. Die KMK betont für dieses Modell: Die „schulmäßigen Lernverfahren können für einen Teil der Kinder früher, für einen anderen Teil später“ beginnen, sodass „alle Kinder entsprechend ihrem Entwicklungstempo gefördert werden“ (KMK 1970 zit. n. Neuhaus 1991, 310). Anders als der Strukturplan sieht die KMK dafür auch alternative Gruppenbildungen über Jahrgangsgrenzen hinweg vor: Im Rahmen der Äußerer Differenzierung zur „Niveaudifferenzierung“ etwa „können Schüler verschiedener Klassenstufen am Unterricht teilnehmen (jahrgangsübergreifende Differenzierung). Die so entstehenden Lerngruppen können Förderkurse für schwache, aber auch für besonders leistungsfähige Schüler sein“ (ebd., 315). Nicht zu übersehen ist aber, dass die Jahrgangsmischung als äußere Differenzierung der Leistungshomogenisierung der Förderkurse dienen soll, ähnlich wie dies der Strukturplan für die Bildung von Untergruppen innerhalb eines Jahrgangs vorsah.

### **Der Bildungsgesamtplan 1973 und der Entwurf des Bildungsgesamtplans 1980**

Die Erstellung des ersten Bildungsgesamtplans von 1973 war „in großem Umfang“ von scharfen bildungspolitischen Auseinandersetzungen begleitet: Die Polarisierung zum Modell der Eingangsstufe entzündete sich unter anderem an den Fragen um eine Vorverlegung der Bildungspflicht und um die Zuordnung der Fünfjährigen zum Elementar- oder Primarbereich, die aufgrund verschiedener Positionen der Länder im Bildungsgesamtplan ungeklärt blieben (vgl. Diefenbach et al. 1983, 21f.). Damit rückten Fragen um die Klassenbildung und die Gestaltung der Differenzierungsmaßnahmen deutlich in den Hintergrund.

Gemäß ihrer Aufgabe, verabschiedete Pläne fortlaufend zu überprüfen, verfolgte die Bundesländer-Kommission die Fortschreibung des Bildungsgesamtplans in einem Entwurf für den Bildungsgesamtplan II von 1980. Die Feststellung der BLK, dass alle Länder „Vorsorge getroffen [haben], den Kindern den Übergang vom Elementarbereich in den Primarbereich zu erleichtern“, erweist sich im Rückblick jedoch als nicht zutreffend (BLK, zit. n. Diefenbach et al. 1983, 29). Dies belegen die von Roßbach und Tietze (1996, 13f.) konstatierten hohen Zurückstellungsquoten der 1980er und 1990er Jahre. Der 1982 vorgelegte, aber nicht mehr verabschiedete Bildungsgesamtplan II überließ es den Ländern, den Übergang zwischen Elementar- und Primarbereich zu gestalten. Damit rückte der Schulanfang in den Hintergrund der bildungspolitischen Diskussion, die sich hin zu den Gesamtschulen verlagerte.

### Modellversuche zur Eingangsstufe

Mit dem Schuljahr 1970/71 begann das Land NRW einen auf fünf Jahre hin angelegten Modellversuch mit 50 Vorklassen an Grundschulen und 50 Kindergärten, der wissenschaftlich begleitet wurde. Die Ergebnisse sollten der Entscheidungsfindung dienen, ob die Bildung der Fünfjährigen zukünftig dem Elementar- oder dem Primarbereich zuzuordnen sei (vgl. Diefenbach et al. 1983, 139f.). Da die Vorklassen jedoch in keiner Weise an die 1. Klassen der Grundschulen integrativ angebunden waren, also mit dem Konzept der Eingangsstufe nur wenig gemeinsam hatten, konnten die Ergebnisse die Fragen nach einem veränderten Schulanfang, wie er in der Eingangsstufe vorgesehen war, kaum beantworten (vgl. ebd.).

In Hessen wurden 50 Modellschulen mit einer zweijährigen Eingangsstufe und einer anschließenden dreijährigen Grundstufe eingerichtet, erstere wurde durch eine Lehrkraft und eine Sozialpädagogin gemeinsam geleitet (Kroj 1972, 54ff.). Für die im Strukturplan und den Empfehlungen der KMK vorgeschlagene klassenübergreifende Äußere Differenzierung in kleinen Untergruppen entwickelte man entsprechende Modellstundenpläne (vgl. Schwab 1972, 81ff.). Dabei wurde der Ansatz eines „optimale[n] pädagogischen Zugriff[s] auf die (kleine) Kindergruppe mit begrenzter Zeit favorisiert“, für die Purmann (1997, 103) im Rückblick kritisch anmerkt: Es wurden „Formen äußerer Differenzierung z.T. höher bewertet als die Suche nach realistischen Möglichkeiten innerer Differenzierung“. Die Modellversuche wurden jedoch nicht ausgeweitet, obwohl für die Probleme des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule keine landesweiten Veränderungen eingesetzt hatten.

### 5.1.2 Die Reform der Schuleingangsphase seit den 1990er-Jahren

Einführend werden ausgewählte ‚Entwicklungsrichtungen‘ aufgezeigt, die zur Reform der Schuleingangsphase beigetragen haben. Weiterführend stehen verschiedene Modelle zur Schuleingangsphase in den Bundesländern im Fokus, wobei besonders auf das Merkmal der jahrgangsheterogenen Klassenbildung und ihrer Rahmenbedingungen eingegangen wird. Abschließend geht es um die Position der Schuleingangsphase in der Grundschule und im Bildungswesen.

Die Reform der Schuleingangsphase seit den 1990er Jahren lässt sich aus verschiedenen Entwicklungsrichtungen betrachten, die in enger Verbindung mit anderen Veränderungen im Primarbereich stehen.

- I. In den 1980er Jahren führten einige Bundesländer erste Schulversuche zur Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Grundschule durch. Damit geriet auch die Forderung nach der Abschaffung der Zurückstellung in den Blick (vgl. Richter 1999, 16). Angesichts der Integrationsbestrebungen ließ sich die Selektion von nicht ‚schulfähigen‘ Kindern nicht mehr rechtfertigen. Gleichzeitig begann eine intensive Auseinandersetzung mit dem Begriff der Schulfähigkeit. Da es sich hierbei um ein soziales Konstrukt handelt und eine präzise Bestimmung des individuellen Entwicklungsstands bei vertretbarem Aufwand kaum möglich ist, halten ihn einige Vertreter im Hinblick auf eine integrative Grundschule für verzichtbar (vgl. Faust-Siehl et al. 1996, 140f.). Dahingegen plädieren andere für dessen Bestand, da er den Blick auf die „notwendige Anschließbarkeit“ der Systeme Kindergarten und Grundschule lenke (Kammermeyer 1999, 31).

Der Ansatz, Schulfähigkeit nicht als Eingangskriterium der Grundschule, sondern als eine dort zu fördernde Fähigkeit anzusehen, wurde beispielsweise in dem von 1994 bis 1999 laufenden BLK-Modellversuchs zur „pädagogische[n] und strukturelle[n] Neukonzeption des Schulanfangs“ an fünf hessischen Schulen verfolgt. Sie erprobten eine „Integration der Sondermaßnahmen zur Förderung der Schulfähigkeit in das 1. und 2. Schuljahr“, wozu einzelne

dieser Schulen auch jahrgangsheterogene Eingangsklassen bildeten (vgl. Burk et al. 1998, 86ff.). Unabhängig von der Kritik am Begriff der Schulfähigkeit wird dieser weiterhin verwendet, gerade auch in Konzepten zur Schuleingangsphase. Im Land Nordrhein-Westfalen etwa generiert er, ohne dass seine Problematik reflektiert wird, zu einem Kriterium bei der Entscheidung über die längere Verweildauer von Kindern (vgl. Kap. 5.4.1).

- II. Die Entwicklung einer jahrgangsheterogenen Schuleingangsphase wird ab Mitte der 1990er Jahre in den neuen Bundesländern, in den letzten Jahren auch in Teilen der westdeutschen Länder, durch den demografischen Wandel angeregt. Mit Hilfe jahrgangsgemischter Klassen lassen sich kleine Grundschulen auch dann erhalten, wenn ein Schülerjahrgang nicht die notwendige Schülerzahl für eine Jahrgangsklasse besitzt (vgl. Klemm 1997, 135). Der in diesem Kontext seit 1995 durchgeführte BLK-Modellversuch „Kleine Grundschule“ in Brandenburg verstand sich jedoch nicht als „Neuaufgabe der Zwergschule“, sondern war gleichsam mit dem Ziel einer pädagogisch-didaktischen Schulentwicklung verbunden (vgl. Knauf 1997, 143). Auch in anderen Ländern wie Niedersachsen, Mecklenburg-Vorpommern oder Thüringen wird das Bestreben deutlich, über die Bildung jahrgangsheterogener Klassen Schulstandorte zu erhalten.
- III. Die programmatische Diskussion um das Lernen in der Grundschule fand Eingang in die 1994 verabschiedeten „Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule“ der KMK, die ausführliche Hinweise zur inhaltlichen Arbeit im Anfangsunterricht und zur Gestaltung des Schuleintritts geben (vgl. KMK 1994). Daraufhin folgte eine Erhebung zu den Einschulungsregelungen in den Ländern, deren Ergebnisse in die „Empfehlungen zum Schulanfang“ der KMK (vgl. 1997) eingingen. Darin wurden späte Einschulungszeitpunkte im Zusammenhang mit hohen Zurückstellungsquoten sowie der isolierte Einsatz diagnostischer Verfahren zur Feststellung der Schulfähigkeit kritisiert (vgl. KMK 1997). Zusätzlich alarmierten zu Beginn des neuen Jahrtausends die Ergebnisse der Pisa-Studie, die auf die Selektivität und die Bildungsbenachteiligung im deutschen Schulsystem auch im Zusammenhang mit der Zurückstellung am Schulanfang hinwiesen (vgl. Baumert et al. 2001, 472f.).

Mit ihren Empfehlungen von 1997 gab die KMK einen Impuls für den Wechsel von einer selektiven zu einer integrativen Einschulungsstrategie: Auf die bisherige Selektion in Form einer Zurückstellung vom Schulbesuch soll möglichst weitgehend verzichtet werden. Stattdessen muss bei der integrativen Einschulungsstrategie die Förderung der Schulfähigkeit in der Grundschule während der Schuleingangsphase erfolgen. Im Vergleich zur selektiven Einschulungspraxis entstehen somit deutlich leistungsheterogenere Lerngruppen (vgl. Faust-Siehl 2001, 194f.). Um eine Unter- oder Überforderung der Kinder mit zum Teil sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen am Schulanfang zu vermeiden, muss die Lernzeit und damit die Besuchsdauer der Schuleingangsphase für einige Kinder angepasst werden. Dies soll über ein „flexibles Durchlaufen“ der zwei Jahrgänge umfassenden Schuleingangsphase in einem, zwei oder drei Schuljahren ermöglicht werden (Carle 2000, 122). Die längere Verweildauer von drei Jahren ist allerdings nur in jahrgangsheterogenen Klassen so zu gestalten, dass der Wechsel der Lerngruppe und der Lehrkraft vermieden wird. Damit avanciert die jahrgangsheterogene Klasse zu einem Modell, welches für den Schulanfang von Kindern mit leistungsheterogenen Lernvoraussetzungen geeignet scheint.

### **Jahrgangsheterogene Schuleingangsklassen in den Bundesländern**

Die einzelnen Bundesländer entwickelten seit Mitte der 1990er Jahre Schulversuche bis hin zu flächendeckenden Konzepten für die Schuleingangsphase, über die Berthold (2008b, 17ff.)



einen guten Überblick gibt. Die Konzepte weisen spezifische Schwerpunkte auf, lassen aber hinsichtlich ihrer Implementierung und des Merkmals der Jahrgangsmischung eine Strategie der Bildungsplaner erkennen.

Fünf Länder<sup>164</sup> haben ein Modell zur Schuleingangsphase flächendeckend eingeführt. Allerdings verpflichtet keines dieser Länder die Schulen dazu, in der Schuleingangsphase jahrgangsheterogene Klassen zu bilden, auch wenn dies in vier von fünf Ländern explizit erwünscht ist. Das bedeutet, dass die Schuleingangsphase ebenso mit Jahrgangsklassen realisiert werden kann. Das gemeinsame Profil der beiden Realisierungsformen besteht darin, dass eine Förderung der Schulfähigkeit immer in den Eingangsklassen und nicht im Schulkindergarten erfolgt.

In acht Ländern<sup>165</sup> gibt es jeweils ein Konzept zur Schuleingangsphase, das die Schulen optional wählen können. Entscheidet sich eine Schule für dieses Konzept, ist die Jahrgangsmischung jedoch in sieben Ländern obligatorisch und nur in einem Land optional. In den parallel dazu bestehenden Jahrgangsklassen dieser Länder ist eine Zurückstellung vom Schulanfang weiterhin möglich, die Förderung der Schulfähigkeit erfolgt dann im Schulkindergarten oder in einer Vorklasse.

In zwei weiteren Ländern finden sich keine Angaben zur Implementierung eines speziellen Modells, jahrgangsheterogene Schuleingangsklassen sind aber beim Unterschreiten der Mindestschülerzahl bzw. zum Erhalt von Schulstandorten zulässig<sup>166</sup>. Lediglich für das Saarland finden sich keine Angaben (vgl. ebd.).

Bezogen auf die Form der Jahrgangsmischung zeigt sich in allen Ländern, dass jahrgangsheterogene Schuleingangsklassen bislang nur in einem gewissen Umfang implementiert sind<sup>167</sup>. Kein Bundesland führt die Jahrgangsmischung obligatorisch ein, die Entscheidung hierüber obliegt der jeweiligen Einzelschule. Berthold interpretiert diese Strategie als bildungspolitische Rücksichtnahme auf die Lehrkräfte, da

„der pädagogisch sowie didaktisch methodische Umgang mit der Heterogenität in den jahrgangsgemischten Lerngruppen von Lehrerinnen und Lehrern als große Herausforderung, mitunter Überforderung, angesehen wird, der sie sich (noch) nicht gewachsen fühlen“ (2008a, 14).

So zutreffend dieser Grund sein kann, scheint die allein auf die Kompetenz der Lehrkräfte hin ausgerichtete Erklärung meines Erachtens nicht hinreichend. Mitte des letzten Jahrzehnts haben die Länder Maßnahmen ergriffen, den einzelnen Schulen mehr gestalterische Freiräume und Verantwortung zu übertragen. Dies zeigt sich etwa in dem Konzept „Eigenverantwortliche Schule“, wie es in Nordrhein-Westfalen und in Niedersachsen realisiert wurde (vgl. Busemann/Oelkers et al. 2007; Herrmann 2012). Mit einem ‚mehr‘ an Verantwortung bleibt den Schulen auch die Wahl, in welcher Form sie die Schuleingangsphase realisieren. Zwar betonen die Landesregierungen die Vorteile jahrgangsgemischten Lernens und die Berichte zur Evaluation der

164 Berlin (2005), Bremen (2006), Nordrhein-Westfalen (2005), Sachsen (2006), Schleswig-Holstein (2007).

165 Baden-Württemberg seit 1997, Bayern seit 2003, Brandenburg seit 2003, Hamburg ohne Jahresangabe, Hessen seit 2007, Mecklenburg-Vorpommern seit 1998, Niedersachsen seit 2003, Thüringen seit 2003.

166 Rheinland-Pfalz und Sachsen-Anhalt.

167 Sowohl die statistischen Landesämter als auch der Bericht: „Bildung in Deutschland 2012“ weisen keine Werte für die Anzahl jahrgangshetogener Schuleingangsklassen aus. In der Recherche zum Nationalen Bildungsbericht 2008 finden sich Daten für die Schuljahre 2006/07 bzw. 2007/08. Diese nennen für sieben Bundesländer Anteile von 2% bis 5%, lediglich für die Ländern Berlin, Brandenburg, Bremen und Thüringen werden Werte zwischen 21% und 48% angegeben (Berthold 2008b). In Nordrhein-Westfalen gibt es 2010 an 14% der Grundschulen jahrgangsheterogene Schuleingangsklassen (vgl. Regionalverband Ruhr 2012, 103).

Modellversuche weisen positive Ergebnisse hierzu aus (vgl. MSW NW 2004, 17f.; MKSJ BW 2006, 4f.; LiSuM BB 2007, 13ff.; NK 2007, 5ff.; Carle/Metzen 2009, 11ff.). Allerdings zeigt die öffentliche Diskussion, dass jahrgangsheterogene Eingangsklassen bei den Eltern „nicht auf ungeteilte Zustimmung“ treffen (Regionalverband Ruhr 2012, 103). Daher kann es von Seiten der Politik beabsichtigt sein, die Entscheidung über die Bildung jahrgangsheterogener oder -homogener Klassen in die Verantwortung der einzelnen Schule zu übertragen, um einer bildungspolitischen Polarisierung auf höherer Ebene aus dem Weg zu gehen.

### **Rahmenbedingungen jahrgangsheterogener Schuleingangsklassen**

Die Entscheidung einer Schule für jahrgangsheterogene Klassen kann auch von den personellen Rahmenbedingungen, die das jeweilige Bundesland hierfür zur Verfügung stellt, abhängen. Diese mögen gerade auch angesichts der Zielsetzung der Schuleingangsphase, die Schulfähigkeit aller Kinder in der Schule zu entwickeln, von Bedeutung sein.

Neben den üblichen Stundentafeln, wie sie auch für Jahrgangsklassen gelten, sehen einige Ländern eine zusätzliche Personalausstattung für jahrgangsheterogene Eingangsklassen vor, wie dies Berthold (2008b, 17ff.) verdeutlicht. So lassen sich etwa durch die Doppelbesetzung von Lehrkräften im Unterricht oder durch zusätzliche Stunden für die äußere Differenzierung die Lernprozesse der Kinder weitergehend initiieren und vertiefen. In sieben Bundesländern<sup>168</sup> erhalten Schulen zwischen zwei und acht zusätzliche Lehrerstunden für jede jahrgangsheterogene Klasse, in drei Ländern hiervon ist der Anteil nach der Schülerzahl der jeweiligen Lerngruppe gestaffelt. Fünf Länder<sup>169</sup> setzen Stunden der Sozialpädagogen aus den ehemaligen Vorklassen bzw. Schulkindergärten ein, die aber auf mehrere jahrgangsheterogene Klassen und mehrere Schulen – wie etwa in NRW (vgl. Kap. 5.4.1) – zu verteilen sind. Vier Länder<sup>170</sup> machen hierzu keine Angaben bzw. sehen keine zusätzlichen Ressourcen vor (vgl. Berthold 2008b, 17ff.).

Im Einzelfall zu beachten bleibt, wie diese Personalausstattung genutzt wird. Eine Untersuchung im Land Brandenburg ergab etwa, dass die zusätzlichen fünf bis acht Lehrerstunden nicht für ein Teamteaching der Lehrkräfte in einer Lerngruppe, sondern fast ausschließlich für die Teilung der jahrgangsheterogenen Klasse in zwei Jahrgangsgruppen eingesetzt wurden (vgl. Geiling et al. 2007, 310). Es besteht die Gefahr, dass dadurch ein eher gleichschrittiger Unterricht begünstigt wird und die individuelle Lernentwicklung von Kindern aus dem Blick gerät (vgl. Kap. 5.3.2).

### **Die Position der Schuleingangsphase im Bildungswesen**

Die Reform der Schuleingangsphase vollzieht sich in einer breiten erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussion. Hierbei fällt auf, dass die Ergebnisse der Bildungsreformen der 1970er Jahre nur sehr vereinzelt in die Diskussion eingegangen sind. Diese hatten bei den Planungen für die zweijährige Eingangsstufe die Grundschule als „Primarstufe“ des Bildungssystems in den Blick genommen und versucht, ihr Verhältnis zum Elementar- und Sekundarbereich neu zu bestimmen. Einer der Gründe für das Scheitern der Eingangsstufenmodelle ist darin zu sehen, dass sich die Diskussion „auf die kontrovers diskutierte Zuordnungsfrage der Fünfjährigen einengte“, was letztlich deren „zentralen schulstrukturellen Neuerungsanspruch“ aus dem Blick rückte (Götz 2004, 258). Vermutlich aus der Erfahrung heraus, dass eine Vorverlegung der Bildungspflicht ebenso wie die Ausweitung der Grundschule auf sechs Schuljahre politisch

168 Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen und Thüringen.

169 Berlin, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein und gegebenenfalls in Bremen.

170 Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland und Sachsen-Anhalt.

kaum durchsetzbar sei, wurde die Reform des Schulanfangs seit den 1990er Jahren nur innerhalb der vierjährigen Grundschule angestrebt.

In der aktuellen Diskussion um die Schuleingangsphase wird jedoch der Blick kaum auf die Position der Grundschule im Bildungswesen erweitert. Daher sind für eine schultheoretische Analyse die Übergänge vom Elementar- zum Primarbereich und von diesem in die Sekundarstufe 1 zu betrachten, bevor auf die Grundschule selbst eingegangen wird. Erst auf dieser Grundlage lässt sich die Schuleingangsphase im Verhältnis zur Selektionsfunktion von Schule untersuchen.

- I. In Deutschland besteht nach wie vor keine Pflicht zum Besuch eines Kindergartens. Zwar betrug die Bildungsbeteiligung der drei- bis sechsjährigen Kinder 2011 bundesweit 93% (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, 244). Der entsprechende Wert bei Kindern mit Migrationshintergrund allerdings lag in Westdeutschland nur bei 86% und in Ostdeutschland gar bei 76%, so dass eine erhebliche Zahl der Kinder nach wie vor keinen Zugang zu vorschulischer Bildung hat. Gleichzeitig führen vierzehn von sechzehn Ländern eine Sprachstandserhebung zwischen dem 24. und 6. Monat vor dem Einschulungstermin durch. Sowohl die Varianz der 2010 als „sprachförderbedürftig eingestuften Kinder“ zwischen 13% und 42% in den Ländern, als auch der in den Ländern unterschiedliche Umfang der verpflichtenden Sprachfördermaßnahmen von 3 bis 18 Monaten fordern zu einer kritischen Reflexion der Verfahren und Maßnahmen auf (ebd., 62). Insgesamt bedeutet der Schulstart für die Schulanfänger eine Statuspassage vom Kindergarten- zum Grundschulkind, die nach wie vor nicht alle Kinder in der Gruppe der Sechsjährigen erleben, denn in einigen Ländern existieren hohe Zurückstellungsquoten, worauf noch näher einzugehen ist (vgl. Kap. 5.1.3).
- II. In vierzehn Bundesländern umfasst die Grundschule vier Schuljahre, nach denen der Übergang zu einer Schule der Sekundarstufe 1 ansteht. Bereits im Laufe des vierten Schuljahres wird von den Lehrkräften eine Empfehlung für eine Schulform gefordert, womit die Grundschule unter „gymnasialem Erwartungsdruck“ steht (Hänsel 1988, 43f.). Im Schuljahr 2000/01 besuchten im Bundesdurchschnitt 29,1% des fünften Jahrgangs ein Gymnasium (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, 239), im Schuljahr 2010/11 waren dies bereits 41,4% (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, 253). Angesichts einer steigenden Gymnasialbesuchsquote ist eher eine Verstärkung als eine Abschwächung dieses Erwartungsdrucks zu vermuten. Dabei ist die Empfehlung für den Besuch des Gymnasiums im Zusammenhang mit den Zeugnissen der Grundschule zu sehen, auch denen der Schuleingangsphase.
- III. Damit richtet sich der Blick auf die Grundschule selbst. Die Lehr- bzw. Bildungspläne der Grundschule beschreiben die Ziele und Kompetenzen, die nach der zweiten und vierten Jahrgangsstufe erreicht sein sollen. Diese stellen die Grundlage für die Leistungsbeurteilung in den Zeugnissen dar. Den Berichtzeugnissen für den ersten und zweiten Jahrgang folgen häufig im dritten und vierten Schuljahr Ziffernzeugnisse, teilweise kombiniert mit verbalen Erläuterungen hierzu. In einigen Ländern werden Zensuren bereits ab dem zweiten oder aber erst ab dem vierten Schuljahr erteilt<sup>171</sup>; daneben gibt es Länder, die den Schulen im dritten Jahrgang die Wahlfreiheit zwischen Zensuren und Berichten oder einer ausschließlich verbalen Beurteilung in den Zeugnissen lassen (vgl. Valtin 2002, 11ff.; Bos et al. 2010, 7ff.).

171 Auch wenn neuere Studien alternative Formen der Leistungsbeurteilung für das dritte Schuljahr untersuchen und empfehlen (vgl. Bos et al. 2010), bleiben die Zeugnisse des vierten Jahrgangs in der Regel notengebunden, was auch als Tribut an einen möglichen Übergang zum Gymnasium gesehen werden kann.

Zeugniszensuren am Ende des zweiten Jahrgangs sind auch in Ländern mit einer verhältnismäßig breit implementierten Schuleingangsphase anzutreffen wie in Baden-Württemberg (vgl. MKSJ BW 2006, 79), Brandenburg<sup>172</sup> (vgl. Grundschulverordnung im Land Brandenburg, §11 Abs. 2), Thüringen<sup>173</sup> (vgl. Carle/Metzen 2009, 63) oder zeitweise in NRW von 2006 bis 2010. Kritisch zu sehen ist dabei, inwieweit sich die individuell verlaufenden Lernprozesse mit der Beurteilung durch Zensuren vereinbaren lassen. Diese Problematik wird auch in der Forschung an Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen konstatiert (vgl. Hinz/Beutel 2008, 110f.).

Anhand der Position der Grundschule im Bildungssystem wird deutlich, dass für eine nicht-selektive Schuleingangsphase nur ein relativ kurzer Zeitraum von zwei Schuljahren zur Verfügung steht. Dieser Zeitraum steht in einigen Ländern unter der Problematik der Leistungsbeurteilung mit Zensuren am Ende des zweiten Jahrgangs. Gleichzeitig bleiben vor und nach den ersten beiden Schuljahren wesentliche Strukturen und Maßnahmen des Bildungswesens bestehen, insbesondere die Übergangsempfehlung zu einer Schulform der Sekundarstufe 1. Damit haben sich jahrgangsheterogene Klassen in die bestehenden Strukturen einzupassen. Hinzugekommen sind lediglich die Sprachstandsfeststellung und -förderung im Elementarbereich.

### 5.1.3 Die Schuleingangsphase im Spiegel der Selektionsfunktion

Blickt man auf die gesellschaftlichen Funktionen von Schule, die Qualifikation, Selektion und Legitimation (vgl. Kap. 1.1.1), so lassen sich in den bildungspolitischen Reformvorhaben zur Schuleingangsphase abzeichnen, die Selektionsmaßnahmen am Schulanfang zu entschärfen oder ganz abzuschaffen, abhängig von der jeweiligen Gesetzeslage in einem Bundesland. Gleichzeitig wird in den Konzepten zur Schuleingangsphase der Anspruch deutlich, eine stärkere Qualifizierung aller Kinder zu erreichen (vgl. MSW NW 2004, 2f.; NMK 2007, 3; MKSJ BW 2009; 2).

Auch in der grundschuldidaktischen Diskussion werden entsprechende Reformziele skizziert: Es geht um eine „gezielte Förderung statt Zurückstellung“, um „individuelle Verweilzeiten in jahrgangsübergreifenden Klassen statt Nichtversetzung“ (Christiani 2004, 6) sowie um die „Integration“, d.h. um die gemeinsame Beschulung aller Kinder, unabhängig von dem ihnen zugeschriebenen Förderbedarf (Berthold 2008, 21). Zahlreiche Beiträge stellen diese Punkte als zentral für die Schuleingangsphase heraus (vgl. Carle 2000, 120; Prengel et al. 2001; Beutel/Hinz 2008, 10). Allerdings sind nicht alle drei Merkmale im Konzept eines jeden Bundeslandes enthalten.

Angesichts dieser Zielsetzung gilt es bezogen auf die ersten drei Selektionsstufen nach Klemm (1977) zu untersuchen, inwieweit sich das Ausmaß der Selektion seit der Reform der Schuleingangsphase tatsächlich verändert hat. Dabei geht es um:

- die Selektion in Form der Zurückstellung vom Schulbesuch,
- die Selektion in Form der Klassenwiederholung und längeren Verweildauer
- und die Selektion in Form der Einschulung in die Förderschule.

172 Nach Beschluss der schulischen Gremien kann an Stelle der Benotung eine schriftliche Information zur Lernentwicklung treten (vgl. Grundschulverordnung im Land Brandenburg 2007, § 11 Abs. 2).

173 Grundschulen mit jahrgangsgemischter Schuleingangsphase können auf besonderen Antrag hin von der Pflicht der Notengebung am Ende des zweiten Jahrgangs befreit werden (vgl. Carle/Metzen 2009, 62).

Eine vollständige Analyse für alle Bundesländer ist im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich. Daher wird eine nach Kriterien geordnete Analyse vorgenommen, die einen detaillierteren Blick ermöglicht, ob und inwieweit ein Zusammenhang zwischen einer Reduktion der Selektion und der Reform der Schuleingangsphase besteht.

### **Die Selektion in Form der Zurückstellung am Schulanfang**

Die Selektionsfunktion von Schule weist bei der Zurückstellung vom Schulbesuch im Vergleich zu anderen Ausleseverfahren eine Besonderheit auf. Die Klassenwiederholung, die Empfehlung einer Sekundarschulform und die Festlegung eines sonderpädagogischen Förderortes stellen Selektionsmaßnahmen während des Schulbesuches dar. Sie werden mit den Schulleistungen begründet, die vor allem auch in Form von Prüfungen zu erbringen sind (vgl. Fend 1981, 16).

Die Zurückstellung am Schulanfang aber erfolgt, ohne dass didaktische Bemühungen der Schule eingesetzt haben, womit das ansonsten geltende Leistungsprinzip hier unbeachtet bleibt. Gleichzeitig ist der Einsatz standardisierter Verfahren zur Feststellung der Schulfähigkeit aufgrund der fundierten Kritik hieran äußerst problematisch (vgl. Kammermeyer 2001, 256ff.). Damit stand und steht diese Selektionsmaßnahme in der erziehungswissenschaftlichen wie bildungspolitischen Kritik.

Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (vgl. KMK 1997, 1) intendierten daher, die hohen Zurückstellungsquoten der Länder zwischen 5% und 14% deutlich zu senken und die Zurückstellung auf den „Ausnahmefall“ zu beschränken. Die Bundesländer haben diese Empfehlung der KMK unterschiedlich umgesetzt, wie es eine Recherche für den Bildungsbericht 2008 verdeutlicht (vgl. Berthold 2008b, 12ff.). Dies wurde anhand der Schulgesetze der Länder nachrecherchiert und mit Hilfe der Daten der Kultusministerkonferenz eine Analyse der Zurückstellungsquoten in den Jahren 2001 und 2012 vorgenommen. Hierzu lassen sich die Länder in drei Gruppen einteilen:

- In den Ländern Berlin (BE) und Schleswig-Holstein (SH) ist seit 2005 bzw. 2007 keine Zurückstellung mehr möglich. Diese beiden Länder bilden die Gruppe A.
- In sechs weiteren Ländern, Brandenburg (BB), Bremen (HB), Nordrhein-Westfalen (NW), Rheinland-Pfalz (RP), Saarland (SL) und Thüringen (TH), ist eine Zurückstellung nur aufgrund einer medizinischen Begründung bzw. eines schulärztlichen Gutachtens möglich, was außerhalb des Entscheidungsspielraums der Schulen liegt (vgl. Berthold 2008b, 12). Diese Länder werden als Gruppe B zusammengefasst.
- Gruppe C umfasst acht Bundesländer: Baden-Württemberg (BW), Bayern (BY), Hamburg (HH), Hessen (HE), Mecklenburg-Vorpommern (MV), Niedersachsen (NI), Sachsen (SN) und Sachsen-Anhalt (ST). In ihnen ist eine Zurückstellung sowohl aus medizinischen wie pädagogischen Gründen möglich ist, wobei letztere in der Mehrzahl dieser Länder auf Kriterien der „geistig, seelisch, körperlich und sprachlich“ entwickelten Schulfähigkeit basieren (ebd.).

Um zu überprüfen, inwieweit die Länder diese Selektionsstufe entschärft haben, sind die Zurückstellungsquoten der drei Ländergruppen zu analysieren. Hierzu werden die Daten des Jahres 2001, als die Zurückstellung in den Bundesländern noch zum Regelrepertoire der Einschulungsverfahren gehörte, mit denen des Jahres 2012 verglichen, in dem die oben genannten unterschiedlichen Verfahrensweisen galten.

Die Statistik der KMK, die auf den Landesstatistiken beruht, weist zurückgestellte Kinder jedoch nicht als solche aus, weshalb die Schülerzahlen der Schulkindergärten heranzuziehen sind



(vgl. KMK 2011a, 98). Allerdings besuchen zurückgestellte Kinder in einigen Ländern Vorklassen bzw. Kindergärten, die in der Statistik der KMK nicht von den Kindern zu unterscheiden sind, die diese Einrichtungen regulär, d.h. als noch nicht schulpflichtige Kinder besuchen.

Kritisch anzumerken sind in diesem Zusammenhang auch die Verfahrensweisen einiger Länder: So erklärt Sachsen-Anhalt, dass bei nicht genügender Entwicklung eines Kindes „die Aufnahme in die Schule (...) um ein Jahr verschoben werden“ kann; „Diese Kinder werden mit der Aufnahme schulpflichtig“ (Schulgesetz Sachsen-Anhalt 2009, §37). Hiermit werden alle zurückgestellten Kinder rückwirkend als nicht schulpflichtig erklärt, womit sie in der Statistik keine gesonderte Gruppe darstellen. Hamburg fördert diese Kinder in den bestehenden Vorklassen, weist diese aber in der KMK-Statistik nicht gesondert aus (vgl. KMK 2011a, 98). Diese Verfahrensweisen sind für die Erforschung von Bildungsverläufen problematisch, da zwar die Zurückstellung vom Schulbesuch weiterhin möglich ist, das Ausmaß der Zurückstellungen über zentrale Statistiken wie die der KMK aber nicht mehr einsehbar ist.

Daher wurden bei der Berechnung der Zurückstellungsquoten einige Länder nicht berücksichtigt, um eine verzerrte Analyse zu verhindern:

- In Gruppe A konnten alle Länder berücksichtigt werden.
- In Gruppe B konnte die Zahl der zurückgestellten Kindern in Brandenburg<sup>174</sup> und Thüringen<sup>175</sup> nicht ermittelt werden, diese Länder wurden bei der Analyse nicht berücksichtigt.
- In Gruppe C wurde die Länder Bayern<sup>176</sup>, Hamburg<sup>177</sup>, Mecklenburg-Vorpommern<sup>178</sup>, Sachsen<sup>179</sup> und Sachsen-Anhalt nicht in die Berechnung einbezogen.

174 In Brandenburg können Kinder auf Grund des schulärztlichen Gutachtens oder auf Antrag der Eltern vom Schulbesuch zurückgestellt werden, wenn ein erfolgreicher Schulbesuch nicht zu erwarten ist. Auch eine Zurückstellung während des ersten Schuljahres ist möglich. Entsprechende Kinder müssen einen Kindergarten besuchen bzw. eine rehabilitative Frühförderung erfahren (vgl. Brandenburg, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2011, § 51 Abs. 1 und 2). Über den prozentualen Anteil der zurückgestellten Kinder liegen in der KMK-Statistik keine Daten vor.

175 Die in Thüringen zurückgestellten Kinder können (weiterhin) einen Kindergarten besuchen (vgl. Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, TMBWK 2012, VI). Über ihren prozentualen Anteil liegen in der KMK-Statistik keine Daten vor.

176 „In Bayern zählen lt. Kindergartenengesetz die Schulkindergärten nicht zum Schulbereich. Die statistischen Ergebnisse Bayerns werden deshalb nicht in der Schul-, sondern in der Kindergartenstatistik nachgewiesen“ (KMK 2011b, 18). Das Portal der „Staatlichen Bildungsberatung“ weist den seit 2005 kontinuierlich steigenden Anteil der zurückgestellten Schulanfänger für das Schuljahr 2009/10 mit 8,9% aus. „Ein plausibler Grund im Anstieg der Zurückstellungen ab dem Schuljahr 2005/06 liegt wohl in der ‚Erweiterung des Einschulungsalters‘ (vgl. Art. 37 BayEUG)“ (Staatliche Schulberatung 2012).

177 In Hamburg werden Kinder, die aufgrund ihres „geistigen, seelischen, körperlichen oder sprachlichen Entwicklungsstandes“ vom Schulbesuch zurückgestellt wurden, in „eine bestehende Vorschulklasse aufgenommen“; diese Klassen werden jedoch auch von fünfjährigen Kinder besucht, die noch nicht schulpflichtig sind (Hamburg, Behörde für Schule und Weiterbildung 2011, S. 46). Die amtliche Statistik über die Schüler der Vorklassen macht keinen Unterschied zwischen den nicht schulpflichtigen und den vom Schulbesuch zurückgestellten Kindern (vgl. KMK 2014, 84).

178 In Mecklenburg-Vorpommern kann „unter Einbeziehung der schulärztlichen Untersuchung und des schulpsychologischen Dienstes die Einschulung um ein Jahr zurückgestellt werden“ (Mecklenburg-Vorpommern, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2009, § 43, Abs.2). Für Kinder mit „Entwicklungsverzögerungen“ (ebd., § 36, Abs. 5) beginnt die Schulpflicht erst mit „Aufnahme in den Schuleingangsbereich“ (ebd., § 43, Abs. 3). Daten über den Umfang der Zurückstellungen waren nicht zu ermitteln.

179 In Sachsen wird in der „Schulordnung Grundschule – SOGS“ die Möglichkeit der Zurückstellung aufgrund einer „ungenügende[n] körperliche[n] und geistige[n] Entwicklung“ des Kindes genannt, wobei der Schulleiter die Eltern über „Fördermaßnahmen“ berät (Sachsen, Staatsministerium für Kultus 2010, §4 Abs.3). Die Institution dieser Förderung wird nicht genannt. Die Statistik der KMK weist für Sachsen weder Kinder in Vorklassen noch in Schulkindergärten aus (vgl. KMK 2014, 84 und 92).



Diese Reduktion führt für die der an den Berechnungen beteiligten Länder zu einer vergleichbaren Stichprobengröße in den Gruppen B und C, deren Ergebnisse für die weitere Analyse von Bedeutung sind.

**Tab. 5.1:** Zurückstellungen in die Schulkindergärten in ausgewählten Ländern

Länder	Summe der Schulanfänger aus diesen Ländern		Summe zurückgestellter Kinder in Schulkindergärten		Prozentsatz zurückgestellter Kinder in Schulkindergärten	
	2001	2012	2001	2012	2001	2012
A BE, SH	54.750	49.068	1.356	0	2,47%	0%
B HB, NW, RP, SL,	247.630	192.319	16.005	2.308	6,46%	1,20%
C BW, HE, NI,	260.299	206.661	17.537	15.520	6,73%	7,51%

Quelle: Eigene Berechnungen aufgrund der Statistiken der KMK (2011a, 86 und 98, sowie 2014, 92 und 104)

Der Fokus ist auf die Daten der letzten beiden Spalten zu richten. Während für die Länder der Gruppe A im Jahr 2012 eine Zurückstellungsquote – wie erwartet – nicht mehr feststellbar ist, zeigen die Ergebnisse der Gruppen B und C einen signifikanten Unterschied. Die Einschränkung der Zurückstellung auf medizinische Gründe in den Ländern der Gruppe B hat von 2001 bis 2012 zu einer deutlichen Reduktion der Quote von 6,46% auf 1,20% geführt. Der vergleichbare Ausgangswert der Länder in Gruppe C von 6,73% im Jahr 2001 ist hingegen bis zum Jahr 2012 auf 7,51% gestiegen. Damit ist für die Länder der Gruppen A und B eine Abschaffung bzw. Abschwächung der Selektionsfunktion zu konstatieren, während in den untersuchten Ländern der Gruppe C sich diese noch verstärkt. In jenen Bundesländern scheint die Empfehlung der KMK von 1997 diesbezüglich keine Auswirkungen gehabt zu haben. Ermöglichen die Gesetze die Zurückstellung aus pädagogischen Gründen, wird in der Praxis hiervon Gebrauch gemacht. Dahingegen haben die Länder mit rechtlichen Einschränkungen bei der Zurückstellung eine integrative Einschulungsstrategie in stärkerem Maße verwirklichen können.

Im exemplarischen Vergleich zweier Bundesländer aus Gruppe B und C zeigt sich, dass dieser Befund auch unabhängig von der Einrichtung der jahrgangsgemischten Schuleingangsphase ist: So betrug die Zurückstellungsquote im Jahr 2012 in Nordrhein-Westfalen 1,18% und in Baden-Württemberg 9,54% (vgl. KMK 2014, 92 und 104: eigene Berechnung). Jahrgangsheterogene Schuleingangsklassen waren in diesen Ländern aber in ähnlichem Umfang implementiert: Bereits 2010 gab es diese in Nordrhein-Westfalen an 14% der Schulen (vgl. Regionalverband Ruhr 2012, 103) und in Baden-Württemberg an 19% der Schulen<sup>180</sup>. Dies bedeutet, dass die Wirkung, die die Einrichtung jahrgangsgemischter Eingangsklassen auf die Zurückstellungsquote in einem Bundesland hat, kaum erkennbar ist. Vielmehr sind die zu Beginn dieses Kapitels genannten Reformziele der Schuleingangsphase abhängig von entsprechenden gesetzlichen Regelungen, die die Selektion von Kindern am Schulanfang möglichst weitgehend begrenzen. Blickt man auf die Frage, welche Kinder besonders von der Maßnahme einer Zurückstellung betroffen sind, konstatiert der Bildungsbericht 2010 unmissverständlich: „Überproportional

<sup>180</sup> Auf Nachfrage teilte das statistische Landesamt Baden-Württemberg mit, dass im Schuljahr 2010/11 an 478 von 2545 der öffentlichen und privaten Grundschulen jahrgangsübergreifende Klassen für die Klassenstufen 1 und 2 geführt wurden, womit der Wert dieser Schulen 19% beträgt (vgl. Schriftliche Mitteilung des Statistischen Landesamtes Baden-Württemberg vom 18.4.2013).

davon betroffen sind Kinder mit Migrationshintergrund und/oder Kinder mit niedrigem sozialökonomischen Status“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, 59). Somit ist das Problem der vom Schulwesen bedingten Benachteiligung von Bildungsbiografien am Schulanfang weiterhin gegeben. Diese Thematik wird jedoch im jüngeren Diskurs zur Schuleingangsphase kaum beachtet.

**Die Selektion in Form der Klassenwiederholung und der längeren Verweildauer**

Im Kontext der Zeugnisse und damit verbundenen Versetzungsentscheidungen gilt es auch, die Wiederholerquoten der Grundschule zu beachten. Bundesweit lag diese im Schuljahr 2000/01 bei 1,9% und sank bis zum Schuljahr 2004/05 auf 1,4% (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, 242). Der bis 2010/11 weiter sinkende Wert auf 1,0% ist jedoch differenziert zu betrachten.

**Tab. 5.2:** Wiederholerquoten in der Grundschule zwischen 2004 und 2011

	Schuljahr 2004/05	Schuljahr 2010/11
Wiederholerquote im Durchschnitt	1,4%	1,0%
für die 1. Jahrgangsstufe	1,5%	-
für die 2. Jahrgangsstufe	1,9%	-
für die 3. Jahrgangsstufe	1,5%	1,4%
für die 4. Jahrgangsstufe	0,9%	0,6%

Quelle: Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, 242; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, 257

Die Wiederholerquoten im Schuljahr 2004/05 weisen für die zweite Jahrgangsstufe den höchsten Wert auf. Für das Schuljahr 2010/11 gibt der Bildungsbericht hierzu an: „In den Jahrgangsstufen 1 und 2 werden seit 2008/09 generell keine Klassenwiederholungen mehr nachgewiesen“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, 257). Der Grund für den fehlenden Nachweis ist in der flexiblen Verweildauer der Schuleingangsphase zu sehen. Durch diese kann für ein Kind eine dreijährige Verweildauer entschieden werden, ohne dass dies als Nichtversetzung gilt. Diese Verfahrensweise ist unabhängig davon, ob es sich um eine Schuleingangsphase mit jahrgangsheterogenen Klassen oder mit Jahrgangsklassen handelt. Allerdings wäre die längere „Verweildauer“ in letzterer kaum als solche zu bezeichnen, denn sie kann aufgrund des Klassen- und Lehrerwechsels nur als Klassenwiederholung realisiert werden (vgl. Götz 2011, 86).

Die Ausdehnung der sprachlichen Formulierung „Verweildauer“ auf alle Schuleingangsklassen unabhängig von ihrer Organisationsform, wie dies im Land NRW der Fall ist (vgl. Kap. 5.4.1), führt hier zu einer Verschleierung der Umstände und zu einer Verzerrung der Wiederholerquoten der Grundschule. Dies ist besonders prekär, da die Zahl der Jahrgangsklassen diejenige der jahrgangsheterogenen Klassen in der Schuleingangsphase überwiegt und Klassenwiederholungen im zweiten Jahrgang somit weiter möglich sind.

Anhand der Wiederholerquoten der dritten Jahrgangsstufe von 2004/05 (1,5%) und 2010/11 (1,4%) zeigt sich, dass der Wert relativ konstant bleibt und Selektivität weiterhin ein Merkmal der Grundschule bleibt. Daneben ist zu beachten, dass auch die längere Verweildauer in jahrgangsgemischten Klassen als schulzeitverlängernde Maßnahme und als Form der Selektion zu werten ist. Sie setzt eine entsprechende Entscheidung von Seiten der Schule voraus, durch die das betroffene Kind aus der Gruppe seines Einschulungsjahrgangs selektiert und statistisch fortan im unteren Jahrgang der Schuleingangsphase geführt wird.

Zwar fehlen bislang bundesweite Daten über die Nutzung einer längeren Verweildauer in jahrgangshomogenen oder -heterogenen Eingangsklassen, einen Einblick geben hingegen diese Daten: So wurde in der Flexiblen Eingangsstufe des Landes Brandenburg (vgl. Kap. 5.3.2) im Zeitraum von 2004 bis 2006 eine längere Verweildauer für 7% bis 10% der Kinder des zweiten Jahrgangs entschieden, für die Schuleingangsstufen in Baden-Württemberg und in Thüringen liegen vergleichbare Werte mit jeweils 8,7% vor (vgl. Götz 2007, 161). Auch in den jahrgangsheterogenen Schuleingangsklassen in Nordrhein-Westfalen wurde 2010 für 5,1% der Kinder eine längere Verweildauer entschieden (vgl. Regionalverband Ruhr 2012, 104). Auffällig ist, dass diese Werte jenen Umfang besitzen, der auch in den Zurückstellungsquoten vom Schulbesuch im Schuljahr 1999/2000 mit 6,6% im Bundesdurchschnitt erreicht wurde (vgl. Roßbach 2001, 161). Angesichts dieser Situation gälte es zu reflektieren, ob die Angabe einer Wiederholerquote nicht durch die der schulzeitverlängernden Maßnahmen zu ersetzen wäre, um das Ausmaß der Selektionsmaßnahmen zusammenhängend abzubilden.

### Die Selektion in Form der Einschulung in eine Förderschule

Fokussiert man diejenigen Kinder, die mit Beginn ihrer Schulpflicht unmittelbar in eine Förderschule<sup>181</sup> eingeschult werden, dann wird deutlich, dass dieser Anteil seit der Implementierung der Schuleingangsphase bundesweit leicht gestiegen ist. Lag dieser Wert 2003 noch bei 3% aller Schulanfänger, stieg er bis 2010 auf 3,4% (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, 251). Dabei variiert dieser Anteil deutlich zwischen einzelnen Bundesländern, was ausschnittshaft für Länder mit einer vergleichsweise breiten Implementierung der Schuleingangsphase zu betrachten ist. Während 2010 in Baden-Württemberg mit 4,5% der bundesweit höchste Anteil an Kindern direkt in eine Förderschule eingeschult wird, sind dies in Nordrhein-Westfalen 3,5%, in Berlin 2,9%, in Brandenburg 2,4% sowie in Thüringen und Bremen nur 1,8% (ebd.). Im deutlichen Kontrast zu diesen Daten steht die Darstellung der Grundschule in ministeriellen Veröffentlichungen, wie sich dies am Beispiel von Nordrhein-Westfalen zeigen lässt. In den Richtlinien und Lehrplänen zur Erprobung (MSW NW 2003b, 3) wird die Grundschule als die „für alle Kinder gemeinsame[n] Grundstufe des Bildungswesens“ bezeichnet, in der überarbeiteten Fassung (MSW NW 2008, 12) in ähnlicher Formulierung als „gemeinsame Schule für alle Kinder“. Inwieweit die Existenz des Förderschulwesens hier bewusst aus der Betrachtung ausspart werden soll, bliebe eingehender zu untersuchen.

Blickt man auf die unterschiedlichen Anteile der Einschulung in die Förderschulen in den Ländern im Verhältnis zur jeweils implementierten Schuleingangsphase, ist der Fokus auf die einzelnen Modelle zu richten. Das baden-württembergische Modell „Schulanfang auf neuen Wegen“ führt zwar jahrgangsheterogene Klassen mit individueller Verweildauer, Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf hingegen wurden nicht ohne weiteres aufgenommen (vgl. MKSJ BW 2006, 7ff.). Dies trifft auch für Nordrhein-Westfalen zu, auch hier war keine generelle Aufnahme aller Kinder vorgesehen (vgl. Kap. 5.4). Dahingegen verfolgen die Eingangsklassen in Berlin, Brandenburg, Bremen und Thüringen die Strategie, auch Kinder mit einem eventuellen Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Verhalten und Sprache in die Grundschule einzuschulen. Dieses Prinzip bleibt aber hinsichtlich der übrigen Förderschwerpunkte und der noch verbleibenden Einschulungen in die Förderschule weiter zu beobachten.

181 Der Bildungsbericht 2012 differenziert seine Angaben leider nicht für Werte der einzelnen Förderschulen. Eine grobe Orientierung können hier die nach Förderschulen differenzierten Werte des Bildungsberichts von 2010 geben, wonach etwa zwei Drittel aller Förderschüler eine Förderschule für den Schwerpunkt Lernen, Sprache oder emotionale und soziale Entwicklung besuchen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, 71).

In Brandenburg etwa sieht die Schuleingangsphase FLEX vor, dass Kinder mit vermutetem Förderbedarf im Bereich Lernen, Verhalten und Sprache vor der Einschulung kein sonderpädagogisches Feststellungsverfahren mehr durchlaufen. Stattdessen führen die Pädagogen förderdiagnostische Lernbeobachtung und -förderung während der gesamten Schuleingangsphase durch (vgl. LiSuM 2003, 7f.). Hierfür erhält jede Lerngruppe einen Sonderpädagogen für fünf Wochenstunden (Berthold 2008b, 17). Die pauschale Stundenzuweisung von Sonderpädagogen, ohne dass diese an die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs bei Kindern gebunden sind, entspricht dem Throughput-Verfahren, welches geeignet scheint, das bisher im Schulwesen bestehende Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma aufzulösen. Es wird daher auch für die breit angelegt Inklusion in der allgemeinen Schule vorgeschlagen (vgl. Klemm/Preuss-Lausitz 2011, 78f.).

Es bleibt zu konstatieren, dass in den Ländern, die im Zuge der Schuleingangsphase weitgehend auf eine Zurückstellung am Schulanfang verzichten und eine Förderung der Schulfähigkeit in jahrgangsheterogenen Lerngruppen mit flexibler Verweildauer vorsehen, sich diese Maßnahmen als Verringerung der Selektivität interpretieren lassen. In Ländern, die die Möglichkeit der Zurückstellung weiterhin intensiv nutzen, sind Veränderungen in der Selektionsfunktion an dieser Stelle nicht erkennbar, auch wenn es wie in Brandenburg oder Thüringen ermutigende Schulversuche mit einer integrativen Einschulungspraxis gibt (vgl. Kap. 5.3.2 und 5.3.3). Die längere Verweildauer bleibt als schulzeitverlängernde Maßnahme auch hinsichtlich ihrer Effektivität zu reflektieren. Kritisch ist dies insbesondere in der mit Jahrgangsklassen organisierten Schuleingangsphase anzusehen, da über den Begriff der Verweildauer eine Klassenwiederholung kaschiert wird.

## 5.2 Zur Didaktik des jahrgangsübergreifenden Unterrichts

Die Diskussion zur Didaktik des jahrgangsübergreifenden Unterrichts in der Grundschule hat durch die Einführung der Schuleingangsphase an Dynamik gewonnen. Aus verschiedenen Forschungsprojekten sind Monografien entstanden, die sich ausgewählten Fragestellungen widmen (vgl. Kap. 5.3). Daneben existieren mehrere Herausgeberbände, deren Beiträge sich ausschnittshaft mit Teilaspekten und mit Praxisbeispielen befassen (vgl. Burk 1996; Sandfuchs et al. 1997, Laging 2003; Christiani 2004 und 2005; Jennessen et al. 2006).

Angesichts dieser Situation ist jedoch ein gewisser Mangel an ‚didaktischer Theorie‘ des jahrgangsübergreifenden Unterrichts zu konstatieren: Dieser betrifft die stärkere „Binnengliederung des Gegenstandsbereichs“ (Klafki 1991, 92), die zur theoretischen Grundlegung, zur Systematisierung der Einzelfragen und für eine kritische Betrachtung jahrgangsübergreifenden Unterrichts erforderlich ist. Bei der Analyse wurde deutlich, dass einige Beiträge vor allem die Vorteile jahrgangsgemischter Lerngruppen für das soziale wie fachliche Lernen der Kinder herausstellen. In vielen Berichten überwiegt eine auf Überzeugung hin ausgerichtete oder gar werbende Argumentation. Zu vermissen ist teilweise eine eher abwägende bis kritische Auseinandersetzung mit jahrgangsübergreifendem Unterricht. Daher richtet sich die Analyse der Beiträge nicht nur auf die Ansätze didaktischen Handelns, sondern versucht, mögliche und bislang nicht benannte Problemlagen zu skizzieren.

Fragen der Inneren Differenzierung gehören zum Kernbereich der Diskussion um die Didaktik jahrgangsübergreifenden Unterrichts (vgl. Faust-Siehl 2001, 202ff.; Thurn 2003, 135ff.; Carle et al. 2004, 29ff.; Christiani 2004, 14f.; Zehnpfennig et al. 2005, 196ff.; Peschel 2007, 104ff.; Carle/Metzen 2007, 167ff.; Berthold 2010, 179ff.). Die in der Jahrgangsmischung unübersch-

bare Leistungsheterogenität einer Klasse lässt die Innere Differenzierung zur zentralen Aufgabe für die Lehrkräfte werden (vgl. Kap. 5.2.1). Dies trifft sowohl für den eher individualisierenden, lehrgangsförmigen Unterricht als auch für das Lernen am gemeinsamen Gegenstand zu.

Im lehrgangsförmigen Unterricht stehen die Lehrkräfte vor allem vor der Frage, wie sie auf der Grundlage staatlicher Lehrpläne geeignete schuleigene Curricula für das jahrgangsgemischte Lernen entwickeln. In diesem Kontext geht es auch die Auswahl geeigneter Lehr- und Lernmaterialien, die bezogen auf die Differenzierung der Lehrgangsarbeit zu klären ist (vgl. Kap. 5.2.2). Beim Lernen am Gemeinsamen Gegenstand werden Lernangebote vor allem inhaltlich-thematisch und weniger bezogen auf aufeinander aufbauende Lehrgänge differenziert. Dabei soll die kooperative Arbeit von leistungsverschiedenen Kindern für die individuellen Lernprozesse genutzt werden (vgl. Kap. 5.2.3).

Kapitel 5.2.4 richtet den Fokus auf die bislang in der Diskussion kaum erörterte Frage, ob und wie es den Lehrkräften gelingt, die Kinder zur Arbeit mit den zahlreichen unterschiedlichen Lernangebote anzuleiten. Diese Frage ist brisant, da in der historischen Analyse ein extremer Zeitmangel für den direkten Unterricht konstatiert wurde (vgl. Kap. 2.3.1, Kap. 4.2.2 und Kap. 4.4.2).

### 5.2.1 Formen der Inneren Differenzierung

Zunächst werden die schulischen Rahmenbedingungen für den Unterricht mit Innerer Differenzierung in jahrgangsheterogenen Klassen thematisiert, die – neben anderen Bedingungen – bedeutsam für deren Gelingen sind. Auf der Grundlage von Kriterien der Inneren Differenzierung (vgl. Kap. 1.1.2) lassen sich zwei Arten unterscheiden, die bezogen auf die Jahrgangsmischung diskutiert werden: Zum einen geht es um die Angebotsdifferenzierung, bei der die Lehrkraft unterschiedliche Angebote entsprechend der Lernvoraussetzungen bereithält. Zum anderen wird die Selbstdifferenzierung als eine Differenzierung ‚vom Kinde aus‘ thematisiert.

#### Schulische Rahmenbedingungen der Inneren Differenzierung

Der Blick richtet sich auf die schulischen Rahmenbedingungen für die Innere Differenzierung in jahrgangsheterogenen Klassen, womit die zur Verfügung stehenden Ressourcen des Raums, der Zeit und des Personals gemeint sind.

Die Normgrößen für Schulen und Klassenräume richten sich nicht nach der Art der Klassenbildung. Damit stehen für jahrgangsheterogene Lerngruppen aus Sicht von Hinz und Sommerfeld (2004, 181) „kaum Klassenräume von angemessener Größe zur Verfügung“, weshalb die vorhandenen Räume „keinen Lernraum für differenziertes, individuelles Arbeiten“ bieten. Durch fehlende Nebenräume erfolgt keine akustische Abgrenzung von Lernsituationen zueinander, sodass sich Kinder mit verschiedenen Lerntätigkeiten innerhalb eines Raums gegenseitig stören können. Hierauf wird in der Literatur bislang nicht näher eingegangen.

Für den Umgang mit Zeit und Personal fordern Claussen et al. (vgl. 1989, 168) das Klassenlehrerprinzip mit möglichst hohem Stundenanteil. Dies erst ermöglicht eine flexible Zeitgliederung jenseits des 45-Minuten-Rhythmus und eine Rhythmisierung des Schultages (vgl. Prengel et al. 2001; Carle et al. 2004; Christiani 2004; Hesse 2005; Berthold 2008a). Für differenzierte Lernangebote, die unterschiedliche Bearbeitungszeiten mit sich bringen, benötigen die Kinder verlässliche Zeiteinheiten und gleichbleibende Ansprechpartner auf Seiten der Lehrkräfte. Daneben macht die Innere Differenzierung in jahrgangsheterogenen Klassen die Zusammenarbeit der Lehrkräfte mehrerer Klassen notwendig, wie dies übereinstimmend konstatiert wird (Stähling 2005, 48ff.; Jennessen et al. 2006, 55ff.; Kucharz/Wagener 2007, 131). Hierdurch

lassen sich beispielsweise die Angebote für die verschiedenen Lernniveaus arbeitsteilig effektiver vorbereiten. Damit sind aber auch Zeiten für Teamarbeit sowie für Fortbildung einzuplanen, in denen sich Lehrkräfte „gemeinsam konzeptionelle[n] Fragen“ widmen können (Lassek et al. 2003, 174f.).

Die Bereitstellung geeigneter schulischer Bedingungen stellt ein hochsensibles Arbeitsfeld für die Schulleitungen dar. Insbesondere in Fortbildungen zur Jahrgangsmischung kommt nach Schweitzer (1996, 92) auch der „Frust“ der Lehrkräfte zur Sprache, „der sich aus z.T. nicht optimalen räumlichen und sächlichen sowie stundenplantechnischen Bedingungen“ ergibt und der die Innere Differenzierung behindert<sup>182</sup>.

### Die Angebotsdifferenzierung

Für die Angebotsdifferenzierung gilt es zu klären, inwieweit sie für die Bandbreite der Lernniveaus einer jahrgangsheterogenen Lerngruppe erfolgen kann und soll. Eine jahrgangsbezogene Differenzierung, also jeweils ein Lernangebot für die Kinder des ersten und die des zweiten Jahrgangs, entspräche einem gleichschrittigen Jahrgangsklassenunterricht. Sie wird daher in der Literatur nicht diskutiert, ist aber als Abteilungsunterricht in der Praxis durchaus existent (vgl. Kap. 5.2.4). Selbst wenn von den Lernvoraussetzungen her gesehen einige Kinder eines Jahrgangs zeitgleich mit ähnlichen oder gar gleichen Lerngegenständen arbeiten können, reicht häufig eine Differenzierung mit drei Stufen um die jeweilige mittlere Norm eines Jahrgangs mit etwas leichteren und schweren Aufgaben nicht aus. Übertragen auf die Bandbreite dreier Jahrgänge ergäben sich aber bereits hieraus neun verschiedene Lernangebote. Zusätzlich ist in diesem Kontext auf die Innere Differenzierung für Kinder mit längerer oder kürzerer Verweildauer hinzuweisen, die für die Lehrkräfte ein völlig neues Aufgabenfeld darstellt. Dies wird in der Diskussion bislang jedoch kaum berührt (vgl. Hesse 2005, 211) und stellt auch aus diesem Grund einen Schwerpunkt der Feldforschung dar (vgl. Kap. 9.2 und 9.3).

Angesichts dieser Ausgangslage bedarf es aus der Sicht von Thurn (2003, 148) im jahrgangsübergreifenden Unterricht einer „besonderen Inneren Differenzierung: nicht nach Lebensalter oder Dauer der bereits verbrachten Schulzeit, sondern allein nach den Vermögen eines jeden einzelnen Kindes“. Der hier formulierte Anspruch rückt die individuellen Lernniveaus der Kinder in den Blick, lässt aber gleichzeitig danach fragen, ob Innere Differenzierung nunmehr die völlige Individualisierung der Lernangebote meint:

„Doch wie kann oder wie sollte differenziert werden? Und was heißt ‚so weit wie möglich‘? Kann man etwa 20 oder 25 höchst unterschiedlichen Kindern Tag für Tag ein kognitiv und motivational passendes Unterrichtsangebot maßschneidern? Das ist doch schon wegen einer übermäßigen zeitlichen und inhaltlichen Belastung nicht zu schultern. Dieser Meinung sind jedenfalls viele Didaktiker und die meisten Unterrichtspraktiker“ (Zehnpfennig et al. 2005, 197).

182 Angesichts der unveränderten Ressourcen des Raums, der Zeit und des Personals überrascht es, dass sich in der aktuellen Diskussion um die Jahrgangsmischung eher selten Forderungen für deren Verbesserung finden, im Gegensatz zur Diskussion um die Eingangsstufe: „Ein veränderter Anfangsunterricht ist nötig im Sinne einer verstärkten Individualisierung. Dazu muß man der Grundschule die nötigen Voraussetzungen geben: mehr Zeit, kleinere Klassen, Arbeitsmittel, die auf neue Inhalte bezogen sind. Nur wenn die speziellen Bedürfnisse des einzelnen Kindes richtig diagnostiziert und behandelt werden können, besteht Aussicht, der Chancengleichheit näher zu kommen“ (Kroj 1972, 13). Plausibel erscheint, dass für eine Individualisierung des Lernens ein größerer Zeitraumen notwendig ist, da Lernprozesse nicht nur kollektiv angeleitet werden.



Diese Haltung findet sich – jenseits der Diskussion zur Jahrgangsmischung – bei Meyer-Willner (2001, 373), Klippert (2008c, 102ff.) oder Helmke (2011, 257ff.). Rückt man zunächst vom Anspruch einer vollständigen Individualisierung der Lernangebote ab, richtet sich der Fokus auf die Frage, welche Kinder bei welchen Lerngegenständen ein individuelles oder auch ein gemeinsames Lernangebot erhalten sollen, wie dies Reh (2005, 81) skizziert:

„An welchen Punkten und bei welchen Themen des Unterrichts bietet es sich an, im Plenum zu unterrichten, wann einzeln oder zu zweit? Wie können wir in sinnvoller Weise Schüler als Tutoren einsetzen – und zwar nicht unter sozialen, sondern durchaus unter den Gesichtspunkten kognitiver Leistung und Entwicklung? Bei welchen Aufgaben bietet es sich an, kleine Gruppen mit leistungsunterschiedlichen Schülern oder mit eher homogenen zu bilden und diese über längere Zeiträume arbeiten zu lassen?“<sup>183</sup>.

In dieser Skizze zeigt sich, dass Innere Differenzierung nicht nur abhängig von geeigneten Lernmaterialien und -angeboten ist, wie dies häufig diskutiert wird, sondern auch die Frage nach geeigneten Sozialformen zu klären ist, in denen die Lehrkraft das Lernen mit diesen Angeboten anleiten kann. Angesichts der Bandbreite an Lernniveaus einer jahrgangsheterogenen Klasse gewinnt diese Blickrichtung an Bedeutung. Auch wenn sich diese Frage nur in der konkreten Praxis klären lässt, wäre eine grundlegende Auseinandersetzung hierzu von der Theorie zu führen, wozu es erste Impulse gibt (vgl. Gläser 2007, 122)<sup>184</sup>.

Zur Umsetzung der Angebotsdifferenzierung berichten zahlreiche Beiträge vom Einsatz von differenzierten Wochenplänen in jahrgangsheterogenen Klassen (vgl. Laging 1997, 31; Lassek et al. 2003, 178; Hinz/Sommerfeld 2004, 182; Heilmann 2005, 94; Huf 2006; Jennessen et al. 2006, 65; Kucharz/Wagener 2007, 133). Indes bleibt auf die von Peschel formulierte Problematik des Wochenplanunterrichts hinzuweisen: So hat dieser eine starke Verbreitung gefunden

„um den kleinschrittigen Lehrgang des Frontalunterrichts zu vermeiden“, allerdings „zeigt sich in der Praxis nun der kleinschrittige Lehrgang des Arbeitsmaterials. Für eigene Wege und Zugänge ist hier genauso wenig Platz wie im Frontalunterricht, ja sogar oft noch weniger, denn das Arbeitsmaterial kann nicht individuell auf Vorwissen oder Arbeitsweise des Schülers reagieren, so wie es ein Lehrer kann“ (2007, 110).

### Selbstdifferenzierung

Das bislang wenig bekannte Konzept der Selbstdifferenzierung erschließt sich von den Grenzen der Angebotsdifferenzierung her:

„Das Angebot mag nicht interessieren oder motivieren; es überfordert oder unterfordert möglicherweise einige Kinder; der Rahmen ist für das eine Kind zu weit, für ein anderes zu eng gesteckt; die vorgebahnten Lernwege passen nicht auf den individuellen Lernstil, die verpflichtenden Lernzeiten (zu kurz oder zu lang) nicht auf die ‚Eigenzeit‘ jedes Kindes, etc.“ (Zehnpfennig et al. 2005, 197).

183 Es ist anzumerken, dass nach Reh den jahrgangsübergreifend arbeitenden Lehrkräften „ein umfassendes didaktisches Wissen darüber, wie sinnvoll an welchen Stellen zu welchen Fragen, mit welchen Aufgabenstellungen zu differenzieren ist, noch lange nicht in allen Fächern zur Verfügung steht. Man müsste also tatsächlich mehr Hilfen für die Bewältigung von Heterogenität z.B. in Form von konkreten Konzepten, Materialien geben, die jenseits des obligatorischen Hinweises liegen, dass Heterogenität eine Lernchance ist“ (2005, 85).

184 „Vor allem bei der Planung von jahrgangsübergreifendem Unterricht stellt sich die Frage, wie Lerngruppen gebildet werden bzw. wie diese sich selbst finden können. Herrscht hier nach wie vor das vermeintliche Gleichheitspostulat vor, d.h. eine vermeintliche Altersgleichheit im Sinne eines Abteilungsunterrichts oder können sich Gruppen, wie aufgezeigt wurde, lernförderlich bilden.“ (Gläser 2007, 122).

An dieser Stelle werden die Probleme eines Unterrichts deutlich, der ausschließlich eine Angebotsdifferenzierung vorsieht. Einen Lösungsversuch stellt eine Art der Differenzierung dar, die das Kind selbst vornimmt, entwirft und steuert: Die „Selbstdifferenzierung“ (ebd. 196). Hierbei wählt das Kind seine Aufgaben aus einem Angebot an Lernmaterialien oder es formuliert seine Aufgaben selbst mit Hilfe von Sachbüchern, Medien und den Anregungen seiner Umwelt. Nach Praxisberichten kann die Selbstdifferenzierung im Rahmen der Jahrgangsmischung eine Art ‚Lernsog‘ gerade bei jüngeren Kindern auslösen, die aus Interesse Lerngegenstände wählen, die bisher nur höheren Klassenstufen angeboten wurden (vgl. Zehnpfennig et al. 2005, 199ff.; Peschel 2007, 108f.).

Können Kinder eine Selbstdifferenzierung aus einem vorhandenen Angebot noch nicht vornehmen, bedeutet dies für die Lehrkräfte auch, sie in diesem Prozess anzuleiten: „Altersgemischte Gruppen erfordern geduldiges Hinführen von Kindern und Jugendlichen an selbstbestimmtes und selbstverantwortetes Lernen – das sagt sich leicht und tut sich bisweilen ungemein schwer“ (Thurn 2003, 148). Mit der Entscheidung des Kindes für ein Thema und der Entwicklung eigener Lernwege verringern sich die bisherigen Aufgaben der Lehrkräfte wie der Erzeugung extrinsischer Motivation oder der Vorausplanung der Lernwege. Stattdessen können Lehrkräfte den Kindern mit einem fortlaufenden Methoden- oder Kommunikationstraining auch Arbeitsweisen vermitteln, mit denen sie einen selbst gewählten Lerngegenstand erschließen können (vgl. Klippert 2008a und 2008b). Trotzdem kann gerade die Verantwortung für das mit der Selbstdifferenzierung verbundene eigenständige Lernen eine zentrale Schwierigkeit für Kinder darstellen. Zu einer geeigneten didaktischen Reaktion hierzu schreiben Lehrkräfte der Bielefelder Laborschule sehr authentisch:

„Wir sind noch sehr am Anfang, bei den Kindern die notwendigen Methoden des Selbstlernens zu habitualisieren. (...), wie wir die Kinder in ihren eigenen Arbeitsplan und seine Einhaltung einbinden können, damit sie zunehmend die Verantwortung für ihr Lernen internalisieren können“ (Haschke et al. 2001, 65).

Entsprechende Vereinbarungen in Lernverträgen oder Lerntagebüchern können Ansatzpunkte bieten. Abschließend ist auf ein entsprechendes theoretisches Verständnis von „Lernen“ hinzuweisen, für das häufig ein Perspektivenwechsel der Lehrkräfte „von einer behavioristisch orientierten ‚Differenzierung von oben‘ zu einer konstruktivistisch orientierten ‚Individualisierung von unten‘“ notwendig ist, um eine Differenzierung vom Kinde aus zulassen zu können (Peschel 2007, 110).

### 5.2.2 Gestaltung des lehrgangsförmigen Unterrichts

Die Gestaltung des lehrgangsförmigen Unterrichts in jahrgangsheterogenen Klassen lässt sich im Hinblick auf verschiedene Handlungsbereiche diskutieren. Auf der Grundlage staatlicher wie schuleigener Lehrpläne treffen Lehrkräfte Vorentscheidungen für die Planung ihres Unterrichts, womit sich der erste Abschnitt befasst.

Im zweiten Abschnitt geht es um die Auswahl der Lehr- und Lernmaterialien als ‚Basis‘ des lehrgangsförmigen Unterrichts. Allerdings sind die Lehrwerke für den Einsatz in jahrgangsheterogenen Gruppen auf die Möglichkeiten der Differenzierung hin kritisch zu überprüfen, womit sich der dritte Abschnitt befasst.

#### Umgang mit staatlichen Lehrplänen – Gestaltung schuleigener Lehrpläne

Staatliche Lehrpläne, die ihre Ziele jahrgangsbezogen gliedern, erweisen sich als ungeeignet für jahrgangsheterogene Lerngruppen (vgl. Prengel et al. 2001, 26ff.). Angesichts der unterschiedli-

chen Lernvoraussetzungen der Kinder am Schulanfang erweist sich eine einseitig lineare Anordnung von Lerngegenständen unpassend, wie Haschke et al. (2001, 25) konstatieren:

„Die traditionelle Systematik, die – von der Sachlogik ausgehend – eine Schritt für Schritt vorwärts schreitende Auseinandersetzung mit einem Thema vorsieht, kann in der jahrgangsgemischten Gruppe nicht angewendet werden (...). Das macht eine Systematik nicht generell überflüssig, eher im Gegenteil: Es fordert mit Nachdruck eine neue Form der Systematik heraus! An die Stelle des traditionellen, linearen Voranschreitens muss eine andere Form von systematischer Weiterentwicklung treten, die zugleich Differenzierung ermöglicht und Vergleichbarkeit/Verbindlichkeit sichert“.

Setzt man diesen Anspruch bei der Erstellung schuleigener Lehrpläne um, deutet sich die Komplexität des entsprechenden Vorhabens an. Relevant erscheint hierbei der Grad der Offenheit eines Lehrplans: So können „lehrgangsbezogene, detailreich ausformulierte Lehrpläne den Blick auf die Entwicklung des einzelnen Kindes mit seinen spezifischen Stärken“ erschweren, zu offen formulierte Pläne geben hingegen „weniger Orientierung“, welche Kompetenzen in individuellen Lernprozesse erworben werden sollen (Prenzel et al. 2001, 26). Wichtig hingegen scheint die Offenheit eines Lehrplans nach ‚oben‘, so dass sich Kinder „vorzeitig“ weit in die Curricula höherer Klassen vorwagen“ können (Zehnpfennig et al. 2005, 201). In diesem Kontext gilt es zu klären, „welche zeitlichen Spielräume den Kindern“ bei der Erreichung der Ziele in staatlichen Lehrplänen gelassen werden (Prenzel et al. 2001, 26). Entsprechende Zeiträume festzulegen kann bei einer völligen Individualisierung der Lernzeit schwierig sein, denn die Lehrkraft muss in jeder Situation erneut abwägen können, ob sie dem Kind für die Erreichung eines Ziels noch mehr Zeit zugesteht oder nicht.

### Auswahl der Lehr- und Lernmaterialien

Die Auseinandersetzung über Lehr- und Lernmaterialien wird im Folgenden auf Schulbücher und Arbeitshefte fokussiert, wie sie in der Regel für den Gebrauch in Jahrgangsklassen konzipiert sind. Verschiedene Autoren bewerten deren Einsatz im jahrgangsübergreifenden Unterricht als problematisch.

Bedeutsam ist daher die Frage, in welchem Maß die Unterrichtsgestaltung von den Lehrwerken abhängig ist und wie mit diesen umgegangen wird. Besteht eine hohe Abhängigkeit, ist für Peschel (2007, 108) das „Auswahlkriterium für die Aufgaben [ist] nicht das konkrete Lernbedürfnis des einzelnen Kindes, sondern die Verfügbarkeit des Materials (Lehrbuch, Kopiervorlagen, Freiarbeitsmittel, fertige Werkstätten)“, weshalb er deren Einsatz in jahrgangsheterogenen Klassen generell kritisiert, denn „von daher entsprechen die Aufgaben in der Grundlinie in der Regel dem zu diesem Zeitpunkt üblichen Lehrgangsstoff der Jahrgangsklasse“. Damit stehen die jahrgangsbezogenen Lehrwerke in der Kritik, keine hinreichende Unterstützung bei der Individualisierung der Lernprozesse bieten zu können.

Neben der Frage der inhaltlichen Passung zwischen den Lernbedürfnissen der Kinder und den Lernangeboten eines Lehrwerks müssen die Lehrkräfte die Frage der methodischen Eignung klären. Aufgrund des hohen Anteils an selbstständiger Lernzeit im jahrgangsübergreifenden Unterricht müssen die Lehr-Lernmaterialien „einer sehr kritischen Prüfung“ unterzogen werden, ob sie „überschaubar sind“ und sich „dafür eignen, von den Kindern selbstständig bearbeitet zu werden“ (Bohnert/Pürzer 2003, 190). Befinden Lehrkräfte das verfügbare Angebot von Verlagen für ungeeignet, sehen sie sich häufig vor der Situation, „diese allzu häufig selbst herstellen zu müssen“ (Thurn 2003, 149). Der hiermit verbundene Zeitaufwand wird übereinstimmend als kritische Mehrbelastung der Lehrkräfte beschrieben (vgl. Faust-Siehl 2001, 203; Lassek et al. 2003, 183; Hinz/Sommerfeld 2004, 181).

Berthold (2008a, 43) konkretisiert die Frage eines für die Jahrgangsmischung geeigneten Lehr-Lernmaterials für den Mathematikunterricht. So empfiehlt sie das Lehrwerkprogramm „Mathe 2000“, da es ein „breites Spektrum an Übungstypen abdeckt“ und in seinen Übungen eine „aktiv-entdeckende Grundeinstellung zum Lernen“ aufweist. Dabei geht sie auf die fachdidaktische Konzeption, nicht aber auf die methodische Umsetzung im Unterricht ein, der einen deutlichen „Individuumsbezug“ aufweisen soll, um kein Kind zu unter- oder überfordern (ebd., 29).

Die Autoren dieser Konzeption, Müller und Wittmann (2005, 7), halten zwar den Einsatz ihrer Lehrwerke in jahrgangsheterogenen Klassen für möglich, betonen aber die Notwendigkeit von Einführungen in die jeweiligen Themen, die „der modulare Aufbau der Arithmetik“ erfordert. Diesbezüglich sind aber auch Bedenken der Autoren zu vernehmen: „Große Probleme bereiten vor allem längere Einführungs- und Reflexionsphasen, die im Lernprozess eine unverzichtbare Rolle spielen und bei der Jahrgangsmischung leicht auf der Strecke bleiben können“, vermutlich aus Gründen einer möglicherweise fehlenden Anleitungszeit angesichts zahlreicher Lernniveaus einer Klasse (ebd., 4). Daher empfehlen die Autoren die „Bildung von Lerngruppen“ innerhalb der Klasse, die zeitgleich an einem Lerngegenstand arbeiten, und einen fachlichen Austausch zwischen den Gruppen, die an ähnlichen Lerngegenständen arbeiten (ebd., 17). Dies setzt jedoch „eine zeitliche Koordination“ voraus, „die sich nicht immer bzw. nur unter großen Zwängen herstellen lässt“ (ebd., 18). Angesichts der Problembereiche bleibt die Frage nach geeigneten Kriterien für Lernmaterialien des jahrgangsübergreifenden Unterrichts ein wichtiges Thema.

### **Zur Differenzierung des lehrgangsförmigen Unterrichts**

Ein Konzept für den lehrgangsförmigen Unterricht zu entwickeln, lässt sich als zentrale Aufgabe jahrgangsübergreifender Didaktik begreifen. Allerdings zeigt die Diskussion, dass sich bislang kaum Beiträge finden, die sich hiermit kritisch befassen; auch die verschiedenen Forschungsprojekte und Begleitstudien der Schulversuche explizieren kaum, wie im Einzelnen die Differenzierung des lehrgangsförmigen Unterrichts konkret gestaltet wird (vgl. Kap. 5.3; Reh 2005, 85f.; Jennessen et al. 2006, 63f.; Hanke 2007, 381f.; Geiling et al. 2007, 312f.). Dies erstaunt, da in der Grundschuldidaktik der Anspruch vertreten wird, dass die Differenzierung des Unterrichts das entscheidende Element für den Umgang mit heterogenen Gruppen ist. Auch in dieser Leerstelle begründet sich der intensive Blick der vorliegenden Feldforschung auf diese Frage hin (vgl. Kap. 7.2).

Ein in vielen Schulen sowie in der theoretischen Diskussion anzutreffendes Modell ist es, Lehrgangsinhalte in Kursen äußerer Differenzierung zu unterrichten; die Kinder werden entsprechend ihrer Lernniveaus in entsprechende Kurse für die Fächer Deutsch und Mathematik eingeteilt, wobei der Jahrgang nicht das vorherrschende, eventuell aber ein weiteres Differenzkriterium darstellen kann (Hesse 2005, 101f.; Heilmann 2005, 95ff.; Kucharz/Wagener 2007, 133; Geiling et al. 2007, 310; Berthold 2010, 334ff.). Dahingegen erweist sich die Innere Differenzierung des lehrgangsförmigen Unterrichts als deutlich komplexere Aufgabe. Sie ist zugleich der Bereich, den die theoretischen Beiträge eher am Rande erörtern (Faust-Siehl 2001, 202; Hesse 2005, 187f.; Peschel 2007, 104ff.). Dabei beschränken sich diese eher auf allgemeine Hinweise, es werden kaum konkrete Verfahrensweisen oder Konzepte beschrieben, wie die Lehrungsarbeit angelegt werden kann.

Von der Theorie her skizziert Faust-Siehl (2001, 202) die Aufgabe wie folgt:

„Differenzierung wird vor allem durch selbstgeleitete Arbeit eingelöst. Die Kinder der verschiedenen Jahrgänge bearbeiten in der Gesamtlerngruppe ohne direkte Lehranleitung unterschiedliche Aufgaben. Die Lehrgänge werden quasi individualisiert und lehrerunabhängig organisiert.“

Um eine Individualisierung der Lernwege und Lerntempi sowie eine Unabhängigkeit von der Anleitung durch die Lehrkraft zu erreichen, geht Faust-Siehl davon aus,

„dass die Inhalte nicht kleinschrittig nacheinander behandelt werden, sondern der Stoff in großen Abschnitten zugänglich gemacht wird. Die Materialien für die selbstständige Arbeit repräsentieren die Inhalte beider Schuljahre. Jedes Kind nimmt nach seinem Tempo Zugriff darauf, manche sehr begabte schnell, weniger begabte vorsichtig und in mehreren Durchläufen. (...) Die gemeinsamen Lernsituationen sind darauf gerichtet, produktive Fragestellungen aufzuwerfen“ (ebd., 204).

Ein Effekt einer so differenzierten Lehrgangsarbeit ist die Lösung der Lerninhalte von ihrer ‚klassischen‘ Jahrgangszuordnung, die zu einer Individualisierung des Lernens führen kann. Die Skizze ist weiter im Hinblick auf die didaktischen Handlungsmöglichkeiten der Lehrkraft zu betrachten. Die Autorin lässt diese im weiteren Verlauf des Textes weitgehend ungeklärt. Inwieweit gibt die Lehrkraft einzelnen Kindern eine Anleitung zu den gewählten Inhalten? Eine Anleitung von Gruppen ist aufgrund der Ungleichzeitigkeit des Lernens an gleichen Inhalten vermutlich schwer möglich. Werden in gemeinsamen Lernsituationen nur produktive Fragestellungen aufgeworfen, können diese zur Motivation und für unterschiedliche Lösungsansätze hilfreich sein. Sie bedeuten jedoch nicht in jedem Fall, dass die Kinder zu einer auch für sie selbst zufriedenstellenden Bearbeitung von Aufgaben kommen. Hinz und Sommerfeld (2004, 175f.) geben zu der Position von Faust-Siehl zu bedenken, dass ein derartiges Vorgehen bezogen auf Lehrkräfte und Kinder differenziert zu betrachten ist:

„Dieser Vorschlag mag für die einen reizvoll klingen, für andere befremdlich. Denn erstens erarbeiten sich die Kinder nicht alle Themenbereiche selbstständig, zum anderen hat die Lehrperson auch die Aufgabe, ihnen zu helfen, ihre Lernwiderstände zu überwinden“.

Zu beachten bleiben fachdidaktische Aspekte, bei welchen Verständnisprozessen eine Anleitung durch die Lehrkraft für einen gelingenden Lernprozess notwendig ist. Besonders Kinder mit Lernschwierigkeiten profitieren von strukturierten Situationen mit einer direkten Instruktion, wie dies Helmke konstatiert (vgl. 2011, 264).

### 5.2.3 Gestaltung des Lernens am Gemeinsamen Gegenstand

Damit eine Individualisierung des Lernens nicht „zu einer Vernachlässigung des sozialen Lernens führt und die Möglichkeit zu gemeinsamer Reflexion einschränkt“, erscheint ebenso „die Integration der jahrgangsgemischten Stammgruppe zur Lerngemeinschaft“ notwendig (Bertold 2008a, 42). Somit benötigt der Unterricht vor allem Gelegenheiten, „die dem individuellen Arbeiten einen Zusammenhalt geben, die also Gemeinsamkeit stärken“ und die ein „Gegengewicht zu den individualisierenden Unterrichtsformen“ darstellen (Haschke et al. 2001, 17).

### Entwicklungslogische Didaktik als jahrgangsübergreifender Unterrichtsansatz

Die Suche nach didaktischen Entwürfen zur Gestaltung des gemeinsamen Lernens in jahrgangsheterogenen Klassen führt auch zur „entwicklungslogischen Didaktik“ Feusers (2004, 142ff.). Seine Konzeption geht von der „kooperativ[e] Tätigkeit am Gemeinsamen Gegenstand“ aus, an der alle Kinder einer Klasse beteiligt sind (ebd., 149). Feuser verdeutlicht sein Konzept in einem Baummodell: „Der Stamm stellt die äußere thematische Struktur eines Projekts dar, an der alle Schüler jahrgangsübergreifend arbeiten“, die Äste und Zweige verdeutlichen die „Vielfalt der Handlungsmöglichkeiten mit dem ‚Gemeinsamen Gegenstand‘“, die von „sinnlich konkret[en]“ bis hin zu „abstrakt-logischen“ Lerntätigkeiten reichen, so dass der Gemeinsame Gegenstand für alle Kinder „entsprechend ihrem momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und

Handlungsniveau subjektiv erfahrbar und fassbar wird“ (ebd., 150). Somit sind die Lernprozesse deutlich „zieldifferent“, sie ereignen sich aber dennoch in einer gemeinsamen Tätigkeit und Auseinandersetzung über den Lerngegenstand (ebd.).

Auch wenn viele Praxisbeiträge nicht explizit dem Ansatz der entwicklungslogischen Didaktik folgen, gehen sie bei der Gestaltung des Unterrichts vom Lernen am Gemeinsamen Gegenstand aus (vgl. Haschke et al. 2001, 9ff.; Thielmann 2003, 263ff.; Bohnert/Pürzer 2003, 192ff.; Hinz/Sommerfeld 2004, 174ff.; Kansy 2005, 114f.; Hesse 2005, 104ff.; Gläser 2007, 115ff.).

Exemplarisch für die unterrichtlichen Leitlinien stehen die Ausführungen von Kemp (2004, 189f.): Zunächst wird

„das Thema gemeinsam durchleuchtet, z.B. in einem Schreibgespräch, das Assoziationen festhält, die die Vielschichtigkeit des Themas und der Kinderinteressen verdeutlichen. Dabei kristallisieren sich Teilbereiche heraus, die je nach Inhalt und Anspruch mit allen Kindern gemeinsam oder auch Kleingruppen erarbeitet werden. (...) Die Arbeitsaufteilung nehmen die Kinder selbst vor. Die Lehrkraft hilft, die Arbeitsplanung zu gestalten und Kompetenzen zu nutzen.“

Zwar wirkt der Ansatz des Lernens am Gemeinsamen Gegenstand von der Theorie her überzeugend, es sind aber auch kritische Stimmen zu vernehmen, die auf die Differenz der unterschiedlichen Jahrgangsstufen hinweisen:

„Erst-, Zweit-, und Drittklässler haben andere Bedürfnisse hinsichtlich der Themenauswahl, der Gesprächssituationen oder auch der personalen Bindungen im erzieherischen Verhältnis. Diese auszubalancieren ist für die Kinder wie für Lehrkräfte unter Umständen nur schwer zu leisten“ (Hinz/Sommerfeld 2004, 181).

Einen Gemeinsamen Gegenstand mit Lernanlässen für unterschiedliche Lernniveaus zu finden bzw. zu formulieren oder eine gemeinsame mündliche Auseinandersetzung hierüber zu führen kann sich angesichts sehr unterschiedlicher Interessen und Kompetenzen von Fall zu Fall als schwierig darstellen. Gleichzeitig mögen jüngere Kinder eine andere Art der Bindung an die Lehrkraft für ihr Lernen benötigen und nutzen als ältere, auch wenn Merkmalszuschreibungen hier problematisch sind. Damit gilt es, jahrgangsübergreifenden Unterricht am gemeinsamen Thema im Hinblick auf diese und weitere Aspekte zu hinterfragen (vgl. Kap. 7.3; Kap. 8.2).

### **Kinder lernen voneinander durch kooperative Arbeit am gemeinsamen Thema**

Die Bildung jahgangsheterogener Klassen lässt sich aus didaktischer Perspektive in jene Reformvorhaben einordnen, die explizit darauf abzielen, die Heterogenität der Lerngruppe für das Lernen der Kinder zu nutzen. Ziel ist es, die Qualität der individuellen Lernprozesse dadurch zu steigern, dass die Kinder voneinander lernen und sich in ihrem Lernen gegenseitig unterstützen, wozu ihnen der Unterricht ausreichend Gelegenheit geben muss.

In einer Vielzahl von Beiträgen wird die Bedeutung des gemeinsamen Themas für die unterschiedlichen Lernprozesse der Kinder diskutiert. In inhaltlicher Übereinstimmung sehen die Autoren in der jahgangsheterogenen Lerngruppe die Chance, „Kinder mit unterschiedlichen Kompetenzen an einem gemeinsamen Projekt arbeiten zu lassen, sodass über die Erfahrung des gegenseitigen Helfens didaktische und soziale Lerngelegenheiten miteinander verknüpft werden“ (Hinz/Sommerfeld 2004, 172). Insbesondere bei den Arbeits- und Präsentationstechniken ergibt sich hier für die Schulanfänger die Möglichkeit, „auf bereits gesammelte Erfahrungen der älteren zurückgreifen zu können“ (Bohnert/Pürzer 2003, 199).



Dabei darf sich jedoch der Aspekt der Gemeinsamkeit nicht auf kooperative Arbeitsformen beschränken. Vielmehr muss differenziert Erarbeitetes so oft wie möglich „wieder in die Gesamtgruppe zurückgeführt werden. Versammlungen sind Orte, an denen Erarbeitetes präsentiert, diskutiert und gewürdigt wird“ (Haschke et al. 2001, 17). Hierfür müssen die Lehrkräfte in den Lerngruppen eine Gesprächskultur entwickeln, in der die Kinder mit ihren unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Kompetenzen sich beteiligen können. Zielrichtung einer solchen Entwicklung kann es sein, dass die Kinder lernen „ihre Gedankengänge gegenseitig zu verstehen“ und „sich aufeinander zu beziehen“ (Bohnert/Pürzer 2003, 198). Die Präsentation von Arbeitsergebnissen dient jedoch nicht nur der Auseinandersetzung hiermit, sondern ebenso einer Anerkennung der Leistung. Angesichts der ‚Normalität‘ verschiedener Leistungsniveaus ist es für die Kinder schnell „selbstverständlich, dass die Arbeiten entsprechend des Entwicklungsstandes [der Kinder Anm. M.P.] von unterschiedlicher Qualität und Quantität sind“ (Thielmann 2003, 270).

#### 5.2.4 Die Anleitung des Lernens

Abschließend richtet sich der Blick auf die Gestaltung solcher Unterrichtsphasen, in denen eine Anleitung des Lernens durch die Lehrkraft möglich ist (vgl. Kap. 1.1). Wird eine pragmatische Kombination von Instruktion und Konstruktion in der Didaktik als geeigneter Ansatz für einen qualitativ hochwertigen Unterricht angesehen (vgl. Einsiedler 2001, 326), so überrascht es, dass sich die Beiträge nur am Rande damit auseinandersetzen, wie sich Phasen der direkten Instruktion insbesondere in einem jahrgangsübergreifend differenzierten Lehrgangsunterricht gestalten lassen. Die Frage, wie die Lehrkräfte Situationen zur Anleitung des Lernens gestalten, richtet den Blick auf die Diskussion zum Frontal- und Abteilungsunterricht sowie auf die individuelle Anleitung des Lernens im Rahmen einer ‚Lernbegleitung‘.

#### Die Anleitung des Lernens durch frontales Unterrichten

Phasen frontalen Unterrichtens bleiben in der Diskussion zur Jahrgangsmischung fast vollständig unbeachtet, wofür es mehrere Gründe geben mag. Zum einen stehen diese Phasen für eine „Lehrerzentrierung der Kommunikations- und Lernabläufe“, die häufig mit dem Jahrgangsklassenunterricht assoziiert wird (Claussen et al. 1989, 166). Damit wird die Problematik des Frontalunterrichts vor allem in einer zu starken Lehreraktivität begründet, wie dies Zehnppennig et al. als Empfehlung für die Lehrkräfte formulieren: „Wenn Sie zu aktiv sind, passivieren Sie Ihre Kinder und ihre ‚natürlichen‘ autonomen Lernaktivitäten. Überdies hemmen Sie ihr Bedürfnis nach Autonomie und Selbstwirksamkeit“ (2005, 200). Zum anderen kann es – ja nach Lerngegenstand – schwierig oder für die Lehrkräfte ungewohnt sein, Lernangebote im überwiegend mündlichen Frontalunterricht für die Kinder mit sehr verschiedenen Lernniveaus zu differenzieren. Dies erfordert eine besondere ‚Kunst‘ der Gesprächsführung und der Vermittlung.

Für Lehrkräfte, die zuvor in Jahrgangsklassen unterrichteten, wird vermutlich eine Reduzierung des frontalen Unterrichtens und eine Steigerung selbstständiger Lernzeiten durch die Leistungsverschiedenheit im jahrgangsübergreifenden Unterricht notwendig. Thurn (2003, 148) merkt hierzu an: „Altersmischung erfordert bei den Lehrkräften ein Verlassen liebgegener Gewohnheiten im zentrierten Unterricht und ständiger Kontrolle über jeden Schritt des Lernzuwachses – das aber fällt sehr viel schwerer, als sich selbst Reformpädagogen eingestehen mögen“. Dabei muss die Kontrolle jedoch nicht aufgegeben, sondern kann vielmehr in Form fortlaufender Beobachtung der individuellen Lerntätigkeit praktiziert werden.

### Die Anleitung des Lernens in Abteilungen

Auch vor dem Hintergrund der historischen Analyse in den Kapitel 2 und 4 gilt es nach dem Verhältnis des Abteilungsunterrichts, wie er bis in die 1960er Jahre hinein praktiziert wurde, zum jahrgangsübergreifenden Unterricht, wie er aktuell diskutiert wird, zu fragen. Auf Seiten der Theorie zeigt sich in zahlreichen Beiträgen eine dezidierte Ablehnung des Abteilungsunterrichts, teilweise mit Bezügen zur Praxis der jahrgangsheterogenen Volksschulen (vgl. Burk 1996, 18f.; Laging 1997, 22f.; Sandfuchs et al. 1997, 17f.; Knauf 1997, 143; Drews/Schneider/Wallrabenstein 2000, 175; Carle 2000, 117; Laging 2003, 9f.; Thurn 2003, 136f.; Hinz/Sommerfeld 2004, 175; Christiani 2004, 16; Christiani 2005, 12)<sup>185</sup>.

Für Christiani (2005, 12) gilt es insbesondere zu verhindern, dass der Unterricht durch eine häufige „Trennung“ von Jahrgangsgruppen mit unterschiedlichen Lerngegenständen „in einen permanenten Abteilungsunterricht zerfällt“. Stattdessen sollen auch die Angebote „in den lehrgangsorientierten Fächern“ so gestaltet sein, dass die Kinder aller Jahrgänge „an einem Unterrichtsgegenstand auf unterschiedlichem Niveau gemeinsam lernen können“ (ebd.), was auf die entwicklungslogische Didaktik Feusers verweist. Dies kann für manche Lehrkräfte eine Überforderung bedeuten, gerade angesichts der Materialien, die für Jahrgangsklassen konzipiert sind. Daher muss für möglich erachtet werden, dass ein Abteilungsunterricht mangels anderer didaktischer Konzepte stattfindet. Thurn (2003, 136f.) sieht diese Gefahr insbesondere bei einer „räumlichen Ordnung“ der Jahrgangsgruppen im Klassenraum gegeben,

„wenn – wie bereits in der Praxis einiger Schulen üblich, deren altersgemischte Gruppen mehr aus der Not denn aus der Einsicht heraus entstanden – die Kinder einer Altersgruppe beieinander sitzen und die Lehrkraft von einer zur anderen Gruppe wandert, die eine Gruppe unterrichtet, während die anderen an ihnen zuvor gegebenen Aufgaben arbeiten“<sup>186</sup>.

In einigen Beiträgen aus der jahrgangsübergreifenden Schulpraxis erfährt der Begriff des Abteilungsunterrichts hingegen eine Wandlung: Gemeint ist nicht der Unterricht für eine Jahrgangsgruppe, sondern für eine Gruppe von Kindern „mit nahezu gleichen Lernvoraussetzungen und gleichem Leistungsstand“ (Hesse 2005, 186), die aber aus verschiedenen Jahrgängen stammen können: Die Lehrkraft „erarbeitet mit ihnen (...) einen neuen Lernschritt, führt ein Unterrichtsmaterial ein, diktiert einen Text ...“ (Kemp 2004, 190). Die Gruppe der Kinder hat häufig „eines gemeinsam: Sie benötigen ein weitergehendes Lernangebot, eine Einführung, eine Erklärung“ (Hesse 2005, 186). Werden im Zuge der Gruppenbildung verstärkt leistungshomogene Kleingruppen gebildet, geben Hinz und Sommerfeld (2004, 175) zu bedenken, dass diese „kriteriumsbezogene Gruppenteilung dazu führt, dass die für das soziale und inhaltliche Lernen gewünschte Heterogenität wieder eingegrenzt wird und die Kinder bei Veränderungen ihres Leistungsverhaltens ungewollte Gruppen- und Statuswechsel erfahren müssen“.

185 Allerdings findet diese Ablehnung statt, ohne die Probleme des Abteilungsunterrichts zu rezipieren, was sich hinsichtlich möglicher Forschungsfragen zur differenzierten Anleitung des Lernens in jahrgangsgemischten Lerngruppen als folgenreich erweisen könnte.

186 Unterricht in Abteilungen ist in der Schulpraxis vermutlich durchaus existent, auch wenn zu konkreten Formen dieses Unterrichts kaum Aussagen möglich sind. So zeigten Erhebungen, dass der Abteilungsunterricht für einige Lehrkräfte eines der zentralen Elemente jahrgangsübergreifenden Unterrichts ist, wie dies bei Knörzer (1997) mit kleiner Stichprobe und bei Schmidt (1999b, 123) mit einer Stichprobe von 301 Lehrkräften deutlich wurde; bei letzterer praktizierten immerhin 44% der Lehrkräfte einen Abteilungsunterricht (vgl. Kap. 5.3.1). Auch in der Studie von Carle et al. (2004, 29) wurde deutlich, dass von insgesamt 58 beobachteten Unterrichtsstunden in 54% „nach dem Prinzip des Abteilungsunterrichts bzw. durch mehr oder weniger zu lösende Aufgaben binnendifferenziert“ wurde.

Dieser Gruppenbildung folgt meist eine räumliche Änderung des Lehr-Lern-Settings. So findet der in einer Kleingruppe mündlich erteilte Unterricht mit der Lehrkraft in einer Ecke des Raums statt, „während die übrigen Kinder selbstständig in ihrem Lehrgang arbeiten“ (Hesse 2005, 186). Dabei sollen diese die Lehrkraft nicht unterbrechen, die Kinder „helfen sich bei Bedarf in den jahrgangsgemischten Tischgruppen gegenseitig“ (Kemp 2004, 190). Genauere Einblicke in diese parallel verlaufenden Lehr-Lern-Arrangements finden sich in der Literatur bislang nicht, auch in den Begleitstudien fehlt ein Fokus hierauf (vgl. Kap. 5.3). Daher stellt dies einen Schwerpunkt der vorliegenden Feldforschung dar (vgl. Kap. 8.3).

### **Die Anleitung im Rahmen der individuellen Lernbegleitung**

Die individuelle Anleitung erfordert von der Lehrkraft einen Rollenwechsel: Sie unterrichtet nicht mehr über einen längeren Zeitraum die Gesamtgruppe oder ein Abteilungsgruppe, sondern leitet häufig nur für wenige Minuten das Lernen des einzelnen Kindes an, während die übrigen Kinder selbstständig arbeiten. Diese Aktivitäten, die unter dem Begriff der „Lernbegleitung“ zusammengefasst sind, werden in der Diskussion um den jahrgangsübergreifenden Unterricht nur ansatzweise thematisiert (Thurn 2003, 148f.; Christiani 2004, 14f.).

Bereits die Bildungskommission des Landes NRW (1995, 85) sieht die zukünftige Entwicklung der Lehrerrolle des bisherigen „Wissensvermittlers“ durch ein neues professionelles Selbstverständnis abgelöst, welches sich in „der Kompetenz von Lernberatern und ‚Lernhelfern‘ (learn-facilitators<sup>187</sup>) ausdrücken“ soll. Anfang des neuen Jahrtausends legt Peschel (2002a, 172) mit seinem vergleichsweise radikalen Konzept Offenen Unterrichts ein Modell vor, in denen sich Lehrkräfte „vom Belehrenden zum Lernbegleiter“ entwickeln müssen: In ihrer Rolle als „Lernförderer“ besitzt der Lehrer „eine klare Funktion als Ansprechpartner, (...), Impulsgeber und Verstärker der Schüleraktivitäten. Er vollführt dabei immer eine Gratwanderung zwischen der notwendigen Hilfe durch Impulse und überflüssiger Belehrung“ (ebd., 175). Zentrale Aufgabe des Lernbegleiters ist es dann, dass „er durch kompetente Fragen und Impulse die Auseinandersetzung anregt, diese aber eben nicht stört“ (ebd., 176).

Eine Störung des Lernprozesses durch unnötige Belehrungen zu vermeiden, stellt einen sensiblen Vorgang dar, bei dem die Lehrkräfte den eigenen Lehrabsichten eine geringere Priorität einzuräumen müssen.

Dies merkt auch Bohl (2009, 8) an, der hingegen den Begriff der „Lernberatung“ verwendet. Aufgabe der Lehrkraft ist es, für sich zu klären, welchen Anlass die Lernberatung hat und welche Funktion sie erhalten kann. Geht es etwa um eine Beratung zu den Inhalten, zur selbstgesteuerten Arbeitsweise, zur Motivation, zum Zeitmanagement oder um die Kontrolle von Aufgaben? (vgl. ebd.). Oft steht dabei die „Problemerkennung“ durch den Lernberater im Mittelpunkt seiner Tätigkeit, bei der er im Dialog versucht, „den sachlichen Kern des Problems zu erfassen (z.B.: Begriffsklärung? Denkfehler? Unsicherheit bei Selbststeuerungsmaßnahmen?)“ (ebd. 8f.). In der Beratung ist der Fokus „auf Hinweise zum Lernprozess gerichtet“, die den Charakter von Impulsen tragen, mit denen die Lehrkraft versucht, die Lerntätigkeit des Kindes neu oder auch anders zu aktivieren (ebd., 9).

In der Diskussion bleibt jedoch die Frage unberührt, wie Lehrkräfte innerhalb unveränderter zeitlicher Ressourcen diese Aufgaben bewältigen. Auf das Kind und seine Lernsituation tatsäch-

187 Der Begriff des „learn-facilitators“ geht zurück auf Carl Rogers (1974), der diesen in den 1960er Jahren ausgehend vom Verständnis der Lernvorgänge aus Sicht der humanistischen Psychologie geprägt hat.

lich individuell eingehen zu können, erfordert gerade bei einer Häufung wartender Schüler vor allem Gelassenheit auf Seiten der Lehrkraft. Gleichzeitig spielen sich die Gespräche

„häufig in sehr kurzen Zeiträumen ab. Lehrpersonen benötigen eine hohe diagnostische, fachwissenschaftliche und (fach-) didaktische Expertise, um in dichten Situationen und unter Zeit- und Handlungsdruck präzise Entscheidungen treffen können“ (ebd.).

Ein weiterer Aspekt hierbei ist es, die Kinder als Anleitende ebenfalls in das System einzubeziehen, womit sich die verschiedenen Kompetenzen der Kinder einer jahrgangsheterogenen Gruppe gezielt nutzen lassen. Manche Lehrkräfte vereinbaren daher mit den Kindern, „dass Lehrerhilfe die letzte Möglichkeit ist; vorher werden Partner oder ‚Experten‘ aus der Klassen gefragt“ (Süselbeck 2005, 203). In welcher Vielfalt und gelingender Weise sich die gegenseitigen Schülerhilfen zwischen den Kindern verschiedener Jahrgänge und Lernniveaus entfalten können, haben erneut die Forschungen von Kucharz und Wagener (2007, 50f.) belegt. Näher zu untersuchen bleibt in diesem Kontext, wie die Lehrkräfte die Interaktionen der Kinder durch ihr didaktisches Handeln in geeigneter Weise initiieren können (vgl. Kap. 8.5.).

Innerhalb dieses Unterrichtsverfahrens müssen die Kinder insbesondere jene Fähigkeiten entwickeln, die die Zuwendung der Lehrkraft zu jeweils nur einem Kind oder wenigen Kindern mit sich bringt: „Altersgemischtes Lernen erfordert neue und heutzutage wenig nachgefragte Tugenden, die erst eingeübt werden müssen: geduldig warten können, bis der Lehrer für mich Zeit hat; aushalten, dass andere meine Hilfe benötigen, obwohl ich selber etwas anderes vorhaben; ertragen lernen, dass die Lehrerin mich eine Zeit lang nicht beachtet“ (Thurn 2003, 149). Die Zahl der Situationen ließe sich fortsetzen. Diese als Lehrkraft zu erkennen scheint wichtig, um einen Blick dafür zu bekommen, wie sich aus Sicht der Kinder eine selbstständige Lernzeit darstellt, in der die Lehrkraft das Lernen individuell begleitet.

### 5.3 Jahrgangsheterogene Klassen und ihre Didaktik als Gegenstand der Forschung

Zu Beginn des neuen Jahrtausends bezeichnete Roßbach (2003, 82) die empirische Forschungslage zur Jahrgangsmischung für den deutschsprachigen Raum als unbefriedigend. Demgegenüber lagen zahlreiche internationale Erhebungen zu den Schulleistungen von Kindern im jahrgangsübergreifenden Unterricht im Vergleich zu denen in Jahrgangsklassen vor. Fasst man diese Ergebnisse zusammen, lassen sich keine bis sehr niedrige negative Effekte feststellen. Bei der Untersuchung des Sozialverhaltens zeigen sich ebenfalls keine bis sehr niedrige positive Effekte (vgl. ebd., 86). Im Kontext der Etablierung der Jahrgangsmischung am Schulanfang kritisierte auch Faust-Siehl (2001, 234) die fehlenden Forschungsprojekte: „Die neue Schuleingangsstufe wird also (zunehmend mehr) erprobt, aber nicht untersucht. Die anscheinende Bewährung ersetzt die Analyse“. Die Kritik schien berechtigt, verwies doch das bevölkerungsreichste Bundesland NRW bei der Einführung der Schuleingangsphase nur auf die – bis dahin nur vereinzelt vorliegenden – Forschungsergebnisse anderer Länder (vgl. MSW NW 2004, 2)<sup>188</sup>.

Das Fehlen von Forschungen, die insbesondere das didaktische Handeln von Lehrkräften und die Lehr-Lernprozesse in jahrgangsheterogenen Klassen untersuchen, kommentiert Peschel (2007, 105): „Ein einfacher Grund für diese Forschungslage ist, dass man für ein verallgemein-

<sup>188</sup> NRW selbst führte von 1999 bis 2004 das BLK Modellvorhaben „Förderung innovativer Lernkultur in der Schuleingangsphase (FiLiS)“ an 7 Grundschulen des Landes durch. Eine Internetrecherche über entsprechende Veröffentlichungen verlief erfolglos, die im Netz benannten Ergebnisse (Schulportraits, eine Handreichung und die Ergebnisse der Begleitforschung) sind nach Berthold (vgl. 2010, 279) unveröffentlicht.

erbares Ergebnis eine relativ große Stichprobe benötigt, die sich in den Parametern, die man untersuchen möchte, als möglichst ähnlich darstellt. Diese Stichproben gibt es weder für offenen Unterricht (vgl. Peschel 2003, 882ff.) noch für jahrgangsübergreifendes Lernen – zum einen, weil es einfach von der Anzahl her nur eine begrenzte Anzahl von Klassen gibt, die diesen Unterricht praktizieren, zum anderen, weil sich die unterrichtliche Umsetzung vor Ort einfach stark voneinander unterscheidet“.

Seit Beginn des Jahrtausends sind verschiedene Untersuchungen seitens der Grundschulpädagogik sowie wissenschaftliche Begleitforschungen zu den Modellversuchen der jahrgangsgemischten Schuleingangsstufe in einigen Bundesländern durchgeführt worden. Damit liegen zahlreiche Ergebnisse vor, die im folgenden Überblick (Kap. 5.3.1), anhand der Evaluationsstudien für das Land Brandenburg (Kap. 5.3.2) und des Berichts der wissenschaftlichen Begleitung sowie einer Sekundäranalyse für das Land Thüringen (Kap. 5.3.3) rezipiert werden. Dabei erweisen sich jahrgangsgemischte Eingangsklassen als umfangreiches Forschungsfeld. Folgende Forschungsperspektiven, die teilweise miteinander kombiniert werden, lassen sich skizzieren: Diese können sich richten

- auf den Unterricht, z.B. seine Gestaltungsformen, Methoden, Sozialformen, seine Organisation, Abläufe und Leistungsüberprüfungen,
- auf die Kinder, z.B. auf ihre Entwicklung, ihr Sozial- und Lernverhalten, ihre Einstellungen und ihre Schulleistungen,
- auf die Lehrkräfte, z.B. ihre Planung, Durchführung und Nachbereitung des Unterrichts, ihr didaktisches Handeln in vielerlei Bereichen und ihre Einstellungen und Reflexionsweisen hierzu, sowie
- auf die schulische und schulsystemische Rahmung und die daraus hervorgehenden Bedingungen, unter denen jahrgangsübergreifender Unterricht stattfindet.

### 5.3.1 Ausgewählte Forschungsergebnisse im Überblick

Die Auswahl der rezipierten Forschungsergebnisse folgte zwei Entscheidungskriterien. Zum einen wurden nur Studien ausgewählt, die ihre Forschungsperspektive auch auf den Unterricht bzw. auf die Lehrkräfte richten. Zum anderen fokussiert sich der Blick nach dieser Vorauswahl – entsprechend des eigenen Erkenntnisinteresses – auf Ergebnisse zur Inneren Differenzierung und zur Anleitung des Lernens im jahrgangsübergreifenden Unterricht. Studien mit dem Schwerpunkt ihrer Perspektive auf die Rahmenbedingungen oder die Kinder<sup>189</sup> in jahrgangsheterogenen Klassen wurden nicht rezipiert. Auch „ältere“ Studien<sup>190</sup> blieben in der Regel unberücksichtigt.

Zu beachten ist, dass nicht alle Untersuchungen näher auf die Merkmale des jeweiligen jahrgangsübergreifenden Unterrichts eingehen, d.h. in welchen Fächern und welchem Stundenumfang jeweils jahrgangsübergreifend oder jahrgangsbezogen unterrichtet wurde. Damit sind die

189 Zu nennen sind hier folgende Studien:

- „Leistungs- und Selbstkonzeptentwicklung in der Jahrgangsgemischten Eingangsstufe mit individueller Verweildauer“ in Bayern (2002–2005)
- BLK Modellversuch „Förderung innovativer Lernkultur in der Schuleingangsphase“ in NRW (1999–2004)
- „Förderung der Bildungsprozesse von Kindern in der Schuleingangsphase – FiS“ in NRW (2003–2009)

190 Zu nennen sind an dieser Stelle folgende Studien:

- Schulversuch „Jahrgangsgemischte Eingangsklassen“ in Bayern (1998–2002)
- Schulversuch „Verlässliche Halbtagschule“ in Berlin (1998–2004)
- BLK Modellversuch „Neukonzeption der Schuleingangsstufe“ in Hessen (1994–1999 und 1999–2004)
- Schulversuch: „Kleine Grundschulen auf dem Lande“ in Mecklenburg Vorpommern (1997–2002)
- Modellversuch: „Neustrukturierung des Schulanfangs“ in Niedersachsen (1994–2002)
- Schulversuch: „Schuleingangsphase in der Grundschule“ in Schleswig-Holstein (1994–1998)

Ergebnisse nur unter Vorbehalt vergleichbar. Der Überblick erfolgt in zeitlicher Chronologie der Veröffentlichung.

Knörzer (1997, 99ff.) führte im Jahr 1982 im Rahmen einer Vergleichsuntersuchung zu den Schulleistungen in acht jahgangsheterogenen und sechs jahgangshomogenen Klassen der Jahrgänge drei und vier eine Befragung der Lehrkräfte durch. Da der Unterricht in den Hauptfächern als Abteilungsunterricht stattfand und die Möglichkeiten des gemeinsamen Unterrichts und einer Individualisierung des Lernens von den Lehrkräften wenig genutzt wurden, kommt Knörzer zu dem Schluss, „daß das unbewusste Leitbild auch für den Unterricht in kombinierten Klassen die Jahrgangsklasse war“ (ebd., 104). Hierauf weist auch die Tatsache hin, dass zwei Drittel der Lehrer in den kombinierten Klassen die Jahrgangsgruppen in den Hauptfächern lieber getrennt unterrichtet hätten. Der Einsatz von Schülern des höheren Jahrgangs als Helfer wurde zwar von allen Lehrkräften praktiziert, erfolgte aber weniger systematisch (vgl. ebd.).

Schmidt (1999a) legte seine Befragung von 301 Grundschullehrkräften an 157 Schulen im Jahr 1996 bundesweit an, womit jahgangsheterogene Klassen und ihr Unterricht erstmals auf einer breiteren Datengrundlage erfasst wurden. Die Studie<sup>191</sup> fasst die Situation zum damaligen Zeitpunkt dahingehend zusammen, dass jahgangsübergreifender Unterricht fast ausschließlich in den Kombinationen der Jahrgänge 1/2 und 3/4 praktiziert wurde und in ihm der sogenannte Abteilungsunterricht dominierte: Es wurde zwar eine andere Organisationsform zur Klassenbildung gewählt, das Jahgangsprinzip blieb für den Unterricht aber strukturbildend (vgl. Schmidt 1999a, 98). Damit stellt sich die Frage nach der Haltung der Lehrkräfte zur Jahgangsmischung: Nur 28% der Befragten waren hiervon voll überzeugt, diese stammten überproportional häufig aus Schulen, die das Konzept Petersens oder Montessoris vertraten (vgl. ebd. 62). Ein schlüssiges pädagogisches Konzept war somit von Bedeutung für die Zustimmung zur Jahgangsmischung.

Bei der Frage, wie die Lehrkräfte den Unterricht in einer jahgangsheterogenen Klasse gestalten, ergab sich ein hierzu passendes Bild: 44% der Lehrkräfte dieser Erhebung praktizierten einen jahgangsbezogenen Abteilungsunterricht, knapp 10% bemühten sich, leistungshomogene Gruppen zu bilden, ca. 33% nutzten bewusst die Alters- und Leistungsunterschiede, damit die Kinder voneinander lernen und nur 14% praktizierten eine „betonte Individualisierung“, in der die Kinder nach individuellen Plänen arbeiten (vgl. Schmidt 1999b, 123). Somit berücksichtigten 54% der Lehrkräfte dieser Befragung die Mischung der Jahrgänge nicht oder nur in geringem Umfang bei der Unterrichtsgestaltung. Dabei machten sie auch auf ihre individuell „hohe Belastung“ durch den jahgangsübergreifenden Unterricht aufmerksam, weshalb häufig „eine Entlastung durch Zuweisung von mehr Lehrerstunden an die Schule gewünscht“ wurde (Schmidt 1999a, 98).

Götz und Neuhaus-Siemon (1999, 35ff.) untersuchten zwischen 1997 und 2004 den baden-württembergischen Modellversuch „Schulanfang auf neuen Wegen“. Bei den 65 Klassen des A-Modells wurden die Jahrgänge 1 und 2 zu jahgangsgemischten Schuleingangsklassen verbunden. Veränderungen bei der Unterrichtsgestaltung zu einer Vergleichsgruppe von Jahrgangs-

191 Die Studie wird aufgrund einer in mehrfacher Hinsicht verzerrten Stichprobe als nicht repräsentativ für die Gesamtheit der in Deutschland jahgangsübergreifend unterrichtenden Lehrkräfte gewertet. Angesichts eines Mangels an Untersuchungen zum jahgangsübergreifenden Unterricht wird ihr aber ein heuristischer Wert beigemessen, der zur Gewinnung von Hypothesen dienen kann. (vgl. Schmitt 1999b, 5).



klassen wurden mit einem speziellen Lehrerfragebogen erhoben<sup>192</sup>. Ein zentrales Ergebnis ist, dass in den jahrgangsheterogenen Klassen signifikant weniger frontal unterrichtet wurde und „eher Unterrichtsformen praktiziert werden, die ein binnendifferenziertes Lernen begünstigen“ (MKSJ BW 2006, 125). Dies deckt sich mit den von den Lehrkräften genannten Vorteilen jahrgangsübergreifenden Unterrichts, in dem sie ihre eigene Handlungsdominanz im Unterricht zugunsten einer stärkeren Eigenaktivität der Kinder verringert sowie Differenzierungsmaßnahmen intensiviert hatten.

Als Nachteile nannten sie die Erschwernis von Unterrichtsphasen mit der Gesamtklasse und die größere Störanfälligkeit des Unterrichts (vgl. ebd., 97f.). Inwieweit diese Störanfälligkeit aus den unterschiedlichen Lerntätigkeiten der Kinder oder den differenzierten Anleitungen durch die Lehrkräfte resultierte, muss hier offen bleiben. Für ihre eigene Person nahmen die Lehrkräfte „die Zunahme des Arbeits- und Zeitaufwandes für die Vorbereitung (...) in eindeutiger Klarheit über den gesamten Erhebungszeitraum“ als nachteilig wahr (vgl. ebd. 98).

Durchschnittlich knapp 80% der Lehrkräfte bejahten eine erneute Teilnahme am Schulversuch, auch wenn ein Sinken dieser Zustimmung zwischen den Erhebungszeitpunkten von 94% auf 75% zu verzeichnen ist. Am häufigsten wurde die Entscheidung für eine erneute Teilnahme damit begründet, dass der Modellversuch eine individuell „angepasste Förderung ermögliche“ und das soziale Lernen durch die Jahrgangsmischung bereichert werde (vgl. ebd. 99). Die Ablehnung einer erneuten Teilnahme wurde mit den „unzureichenden zeitlichen, räumlichen, personellen und materiellen Rahmenbedingungen“ begründet (ebd.). Damit ist die Studie eine der wenigen, die sich mit diesen Aspekten befasst.

Reh (2005) befragte 24 Lehrkräfte eines Grundschulkollegiums zu ihren Erfahrungen im jahrgangsübergreifenden Unterricht mit themenzentrierten Interviews. Diese analysiert sie unter anderem vor der Frage, wie Lehrkräfte mit heterogenen Lernvoraussetzungen im Unterricht umgehen. Bei etwa einem Drittel von ihnen trifft sie auf die von den Lehrkräften an sich selbst gerichtete Frage, ob sie den Schülern und Schülerinnen mit ihrem Unterricht gerecht werden (ebd., 81). Eine positive Beantwortung dieser Frage sieht Reh darin, dass für die Lehrkräfte der „Druck der unübersehbaren Heterogenität in Form der Jahrgangsmischung zu einem Instrument wird, das Eingehen auf den Einzelnen zu befördern“ und hierdurch eine positive Veränderung didaktischen Handelns erreicht wird (ebd.). Andererseits können sich fremde wie eigene Ansprüche an die Differenzierung des Unterrichts und die individuelle Förderung sowie der Versuch, diese Ansprüche im Unterricht einzulösen, zu dem Erleben verdichten, dass Lehrkräfte glauben, den Kindern nicht gerecht zu werden. So konstatiert Reh, dass in diesem Fall der „Umgang mit Heterogenität schnell als Belastung empfunden werden kann bzw. von hier aus die Grenze des Systems und seiner Funktionsfähigkeit bestimmt wird“, somit jahrgangsübergreifender Unterricht innerhalb des bestehenden Schulsystems und seiner Rahmenbedingungen als nicht durchführbar erklärt wird (ebd., 80). Für ein Gelingen wird dabei die Notwendigkeit einer geeigneten Didaktik deutlich, für die Reh jedoch resümiert: „Hilfestellungen aus der Disziplin sind hier eher selten. Es gibt tatsächlich wenig ausgefeilte und vor allem empirisch fundierte Modelle und Verfahren für diese Art, anders Schule zu machen“ (ebd., 81).

192 In diesem gab es nur wenige offene Fragen, bei einigen geschlossenen Fragen waren auch Mehrfachnennungen möglich. Den Schwerpunkt stellten unterrichtsbezogene Fragen dar, etwa die Gewichtung von fachlichem und nichtfachlichem Unterricht, der Umfang und die Art der praktizierten Unterrichtsformen und der Umgang mit leistungsschwachen und leistungstarken Grundschulern.

Jennessen et al. (2006) führten an 18 Grundschulen in NRW eine wissenschaftliche Begleitung zur Einführung sowohl jahgangsheterogener wie jahgangshomogener Schuleingangsklassen durch. Dabei setzten sie im jährlichen Turnus von 2003 bis 2005 bei ca. 200 Lehrkräften Fragebögen mit 67 fast ausschließlich geschlossenen Fragen ein, von denen sich jedoch nur 14 Fragen auf das didaktische Handeln im Unterricht bezogen<sup>193</sup>, so zur „Diagnostik und Förderung“, zur „Rhythmisierung des Unterrichts“ und zu den „Unterrichtsformen“ (ebd., 46). Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse der Abschlusserhebung von 2005 rezipiert.

Bei der Frage nach den vorrangig verwendeten „Methoden im Offenen Unterricht“ mischen die Autoren in ungewöhnlicher Weise Unterrichtsformen (z.B. Freiarbeit, Frontalunterricht, projektorientierter Unterricht), Sozialformen (z.B. Gruppenarbeit, Einzelarbeit) und Arbeitsformen (z.B. Experimente)<sup>194</sup> (vgl. ebd., 63). Den Lehrkräften waren elf Antwortmöglichkeiten vorgegeben, aus denen sie die zwei der vorrangig verwendeten Methoden wählen sollten. Für die jahgangsheterogenen Klassen nannten zu jeweils über 30% der Lehrkräfte die Gruppenarbeit, den Werkstattunterricht und die Wochenplanarbeit, nur 14% verwendeten projektorientierten Unterricht und weniger als 5% setzten Experimente und Frontalunterricht ein<sup>195</sup>. Im Vergleich zu den jahgangshomogenen Eingangsklassen resümieren die Autoren eine deutlich geringere Relevanz des Frontalunterrichts und eine „signifikant“ häufigere Verwendung der differenzierenden Unterrichtsformen in den jahgangsheterogenen Klassen (ebd., 64f.). Hierzu wird ein großer Unterstützungsbedarf der Lehrkräfte und ein zu allen drei Erhebungszeitpunkten gleichbleibender Wunsch nach Fortbildung konstatiert: „Offensichtlich sind die Lehrkräfte der Grundschule derzeit mit vielen Ansprüchen der individuellen Förderung im Zusammenhang mit der Neuen Eingangsphase überfordert“ (ebd., 68). Beachtenswert ist hierzu auch die Frage der Abschlusserhebung, ob die regelmäßig durchgeführten „Netzwerktreffen“ als nützlich angesehen wurden: Nur 7% der Lehrkräfte stimmten hier zu, 56% waren in dieser Frage unentschieden und immerhin 36% stimmten dem nicht zu. Die Autoren gelangen zu dem Schluss, dass viele Lehrkräfte „das Angebot zur Vernetzung nicht ‚sinnvoll‘“, etwa „zur Organisation von Hospitationen oder Materialenaustausch“ nutzten; dies begründen sie damit, dass die Lehrkräfte sich „in einer Doppelrolle als Hilfesuchende und gleichzeitig Expertinnen oder Experten empfanden“ (ebd., 70). Diese Schlussfolgerung wäre meines Erachtens zu relativieren, da die Lehrkräfte sich mehr „ExpertInnenhilfe“ gewünscht hatten, wie sich dies auch im festgestellten Fortbildungsbedarf äußert (ebd.)<sup>196</sup>.

193 Weitere Fragen beziehen sich auf die Berufszufriedenheit und Rolle (7 Fragen), die kollegiale Kooperation (9 Fragen), die Transparenz der Arbeit (10 Fragen), die Einbeziehung der Erziehungsberechtigten (5 Fragen), die außerschulische Kooperation (7 Fragen), den Fortbildungsbedarf (1 Frage) und den Projektverlauf (8 Fragen) (vgl. Jennessen et al. 2006, 45f.).

194 Da die Begriffe nicht konsistent sind, ist hier eine Unschärfe der Ergebnisse zu vermuten.

195 Bei der Detailanalyse ergibt sich zudem die Schwierigkeit, dass Jennessen et al. ihre Werte nur in Balkendiagrammen ohne genaue Prozentangaben zur Verfügung stellen (2006, 63, Abb. 9 und 65, Abb.10).

196 In diesem Kontext überrascht eine Kritik des Forschungsteams an den Lehrkräften: „Trotz des großen Unterstützungsbedarf“ kennen 23% der Lehrkräfte die „Datenauswertung und Empfehlungen der Universität Oldenburg nicht“, weshalb die Autoren bei den Lehrkräften eine „Stärkung des Bewusstseins für Selbstverantwortung“ zur Nutzung aller zur Verfügung stehender Informationen anmahnen (Jennessen et al. 2006, 72). Hier scheint meines Erachtens eine andere Interpretation notwendig, die sich an der Frage orientiert, inwieweit die erhobenen Daten – deren Themen den Lehrkräften aufgrund der Fragebögen bekannt waren – für sie von Relevanz bzw. von Nutzen bei der Bewältigung neuer didaktischer Aufgaben sein konnten. Da sich nur gut 1/5 der Fragen auf das didaktische Handeln im Unterricht bezogen, ist denkbar, dass die Ergebnisse angesichts der konkreten Aufgaben zur Bewältigung der neuen Unterrichtssituation für die Lehrkräfte eher eine geringere Relevanz besaßen, was die oben kritisierte zu geringe „Nutzung“ der Daten erklären könnte.

Kucharz und Wagener (2007) befassen sich in der Studie „Jahrgangsübergreifende Lerngruppen im Schulanfang“ (JüLiSa) an sechs Berliner Grundschulen mit unterschiedlichen Fragen. Diese reichen von den Schulleistungen über die Förderung leistungsstarker und -schwacher Kinder bis hin zu der Frage, „ob und wie sich die Kinder im Unterricht gegenseitig helfen“ (ebd., 21). Neben Unterrichtsbeobachtungen und Schulleistungstests wurden sieben Lehrkräfte zu ihrer Unterrichtsgestaltung interviewt, worauf näher einzugehen ist.

Zunächst ist zu beachten, dass in jeder Klasse „jahrgangsspezifischer Unterricht zur Einführung neuer Inhalte im zeitlichen Rahmen von etwa 2 Stunden pro Woche bis zu zwei Stunden täglich“ stattfand, der als Kursunterricht für die Fächer Deutsch und Mathematik genutzt wurde (ebd., 133).

Alle Lehrkräfte praktizierten täglich ein bis zwei Stunden Wochenplanarbeit. Als Maßnahmen zur Inneren Differenzierung wurden die Lernangebote eines höheren und niedrigeren Jahrgangs, individuell gestaltete Wochenpläne und die Unterstützung der Lehrkraft genannt (vgl. ebd. 136ff.). Ergänzend ist darauf hinzuweisen, dass für alle Lehrkräfte die arbeitsteilige Unterrichtsvorbereitung im Team wichtig war, nur mit letzterer gelänge es, „die hohen Anforderungen an die differenzierte Gestaltung von Lernangeboten zu bewältigen“ (ebd., 156).

Hinsichtlich der Chancen und Schwierigkeiten jahrgangsübergreifenden Unterrichts fragten sich fünf von sechs Lehrkräften, ob sie den Überblick über die Lern- und Leistungsentwicklung der Kinder behalten würden; daneben sind sie sich nicht sicher, ob sie „rechtzeitig fördernd und fordernd eingreifen“ (ebd., 131). Gleichzeitig sahen alle Lehrkräfte den Unterricht als Chance für leistungsschwache Schüler und hoben die Möglichkeiten der gegenseitigen Schülerhilfe und des „individuellen und selbständigen Lernens“ als Stärke des Unterrichts hervor. Alle berichteten von einer neuen Arbeitsverteilung mit wöchentlichen Teamsitzungen, einer „längere[n] Präsenzzeit an der Schule, mehr Arbeit infolge Differenzierung“ (ebd.).

Insgesamt bewerten die Autorinnen die Einstellung der Lehrkräfte zum jahrgangsübergreifenden Unterricht „als positiv“ (ebd., 130). Drei der sechs Lehrkräfte berichten explizit, dass der jahrgangsübergreifende Unterricht ihnen „sehr viel mehr Spaß mache (...) und die Arbeit als deutlich effektvoller erlebt werde“ (ebd., 129).

Beutel und Hinz (2008, 82ff.) konzentrieren sich in ihrer Längsschnittuntersuchung auf „kindliche Entwicklungsverläufe und Selbst- bzw. Fremdeinschätzungen zu Prozessen kindlicher Selbstwahrnehmungen“. Die Schuleingangsphase wurde in den beteiligten Schulen für 118 Kinder in Jahrgangsklassen und für 105 Kinder jahrgangsheterogenen Klassen realisiert. Mit den beteiligten 18 Lehrkräften führten die Autorinnen zu vier Erhebungszeitpunkten schriftliche Befragungen mit weitgehend offenen Fragestellungen durch (vgl. ebd., 95). Relevant im Hinblick auf das eigene Erkenntnisinteresse sind die Fragen nach den verwendeten Unterrichtskonzepten und den Einstellungen der Lehrkräfte zur jahrgangsgemischten Schuleingangsphase in Nordrhein Westfalen (vgl. ebd. 96).

Hinsichtlich des Unterrichtskonzepts merken die Lehrkräfte beim ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt an, dass sie ein offenes Unterrichtskonzept verfolgen und versuchen, den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen mit einem differenzierten Materialangebot zu begegnen (vgl. ebd., 102 und 104). Beim zweiten und dritten Erhebungszeitpunkt ergänzen die Lehrkräfte, dass sie im Unterricht sowohl die Selbstständigkeit der Kinder beim Lernen fördern als auch eine individuelle Anleitung durch ihre Person praktizieren; letzteres erweist sich angesichts der personellen Ressourcen für sie als schwierig (vgl. ebd. 104 und 107). Beim vierten Erhebungszeitpunkt unterstreichen die jahrgangsübergreifend arbeitenden Lehrkräfte „die Notwendigkeit

einer Doppelbesetzung“, um angesichts der Heterogenität „eine Kultur der Aufmerksamkeit“ praktizieren zu können (vgl. ebd., 111).

Die Einstellung zur Schuleingangsphase ist bei den meisten Lehrkräften als positiv zu beschreiben. Gleichzeitig merken sie bereits beim ersten Erhebungszeitpunkt kritisch an, „dass finanzielle und personelle Ressourcen notwendig“ wären, um den Erwartungen an eine individuelle Lernbegleitung gerecht werden zu können (vgl. ebd., 102). Beim zweiten Zeitpunkt werden die vorhandenen Probleme differenzierter beschrieben: Lehrkräfte ohne Doppelbesetzung durch eine zweite Lehrkraft oder eine Sozialpädagogin stehen der Schuleingangsphase „kritischer gegenüber“ und „nehmen eine Spannung zwischen dem Wunsch nach Individualisierung und Differenzierung und vorgefundener Lerngruppengröße wahr“ (vgl. ebd. 104). Auch zum dritten Erhebungszeitpunkt werden die fehlenden zeitlichen Möglichkeiten zur individuellen Förderung von Kindern bemängelt, durch die „Förderkonzepte schwer zu realisieren“ sind und „der schriftliche Aufwand zur Erstellung von Förderplänen [ist] zu groß im Verhältnis zum Ertrag“ ist (vgl. ebd., 107). Mit der wiederholten Formulierung dieser Thematik weisen die Ergebnisse deutlich auf das beschriebene Spannungsverhältnis für die Lehrkräfte hin. Beim vierten Erhebungszeitpunkt zeigt sich, dass die Zensuren am Ende von Jahrgang zwei als „kontraproduktiv“ für eine „am Kind orientierte Lernbegleitung“ gesehen werden (ebd., 110).

Die hier vorgestellten Ergebnisse der Einzelstudien werden in einer vergleichenden Zusammenfassung am Ende des Kapitels resümiert (vgl. Kap. 5.3.4).

### 5.3.2 Die Schuleingangsphase in Brandenburg

Die flexible Schuleingangsphase „FLEX“ in Brandenburg wurde 1999 zunächst als Schulversuch erprobt, seit 2003 ist sie regulärer Bestandteil des Schulgesetzes<sup>197</sup>.

Das Konzept sieht vor, dass von insgesamt 20 Wochenstunden pro Klasse ca. 2/3 jahrgangsübergreifend erteilt werden sollen. Tatsächlich wurden im Schuljahr 2006/07 nach der Erhebung von Geiling et al. (2007, 310) im Mittelwert nur 10,22 Stunden jahrgangsübergreifend erteilt: Bei knapp 30% der Klassen waren es nur 4–8 Wochenstunden, bei 44% der Klassen 9–12 Wochenstunden und nur bei ca. 25% der Klassen 13–16 Wochenstunden. Von den jahrgangsübergreifend erteilten Stunden entfielen durchschnittlich nur jeweils 12% auf die Fächer Deutsch und Sachunterricht und 8% auf das Fach Mathematik. Weitere 23% entfielen auf das Fach Sport, jeweils 7% auf Kunst und Musik sowie 31% auf den fächerverbindenden Unterricht und die Planarbeit, die „am gemeinsamen Lerngegenstand mit differenzierten und individualisierten Aufgabenstellungen erfolgen soll[en]“ (Adelmeier/Liebers 2007, 249). Damit wurde ein erheblicher Anteil der Stunden jahrgangsbezogen als Teilungs- oder Kleingruppenunterricht erteilt.

Der Umfang des Teilungsunterrichts, bei dem die Klasse in zwei Jahrgangsgruppen geteilt wird, um „lehrgangsorientierte Unterrichtsanteile zu bearbeiten“, variierte je nach Schule (ebd., 250). In 196 von 262 erhobenen Klassen<sup>198</sup> und somit in drei Viertel aller Fälle liegt das Maximum von jeweils 7 bis 9 Teilungsstunden pro Woche vor, was zu den oben dargestellten Angaben passt (vgl. ebd., 251). In 85% dieser Teilungsstunden werden die Fächer Deutsch (46%) und

197 Im Schuljahr 2006/07 gab es 139 Schulen mit 342 FLEX-Klassen, die von ca. 16% der Schulanfänger in Brandenburg besucht wurden (vgl. Liebers 2007, 32).

198 Leider arbeiten die Statistiken der Evaluation teilweise mit Prozentwerten, teilweise mit Fallzahlen, was eine Bezugnahme erschwert. Angaben über die Gesamtzahl bzw. 100% der jeweils zugrunde liegenden Fälle einer Statistik fehlen teilweise, so dass Fehler in den Bezügen zueinander nicht auszuschließen sind.

Mathematik (39%) unterrichtet (vgl. ebd. 250). Laut Stundentafel sind für diese Fächer zusammen 10 Wochenstunden vorgesehen (vgl. Grundschulverordnung im Land BR vom 2.8.2007).

Somit ist für drei Viertel der Schulen davon auszugehen, dass die Kernfächer Deutsch und Mathematik überwiegend in jahrgangsbezogenen Gruppen unterrichtet wurden. Dieser Umstand ist zu beachten, wenn anhand der erhobenen Daten Ergebnisse über die Formen der Inneren Differenzierung formuliert werden.

### Die Evaluation

Die „Evaluation der flexiblen Schuleingangsphase FLEX im Land Brandenburg in den Jahren 2004–2006“ (LISUM 2007) wurde sowohl von Mitarbeitern des Landesinstituts für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) als auch von externen Wissenschaftlern durchgeführt. Der Bericht setzt sich aus zwei einführenden Kapiteln, drei Teilstudien zu den Wirkungen der Schuleingangsphase<sup>199</sup> und vier Teilstudien zur Prozessqualität von Unterricht zusammen. Diese beiden Evaluationsschwerpunkte werden durch zwei Kommentare ergänzt (Götz 2007 und Hanke 2007).

In der Zusammenfassung der Ergebnisse nennen Prengel et al. (2007, 13ff.) 14 Befunde, die bezogen auf die Qualität des Unterrichts und damit für den Bereich des didaktischen Handelns der Lehrkräfte ausgehend von den Befunden 4 und 5 skizziert werden: „Lernzieldifferenzierte Individualisierung wird im Unterricht verwirklicht“ und es werden „vielfältige didaktische Formen individualisierenden Lernens genutzt“, für die als Beispiele die Freiarbeit, die Wochenplanarbeit und der Projektunterricht genannt werden (ebd., 20f.). Diese Aussage wird kontrastiert von dem Ergebnis, dass an einigen Schulen der diesbezügliche „Kompetenzstand von Lehrkräften (...) noch nicht ausreichend entwickelt“ ist und dahingehend weiter zu entwickeln ist, „dass die Kinder über ein recht eigenständiges schnelles und gut organisiertes Abarbeiten von Routineaufgaben hinauskommen hin zum Interesse an inhaltlichen Fragen“ (ebd.). Die in den Befunden 4 und 5 beantwortete Frage nach der Individualisierung des Unterrichts wird hier durch die Forderung an die Lehrkräfte abgelöst, herausfordernde Lernangebote bereit zu stellen, denn für die Kinder in den FLEX-Klassen „schien das fesselnde Interesse an der Sache eher die Ausnahme zu bilden“ (ebd., 27), wie dies Befund 13 konstatiert<sup>200</sup>.

Blickt man jedoch zurück auf die hier interessierende Frage nach der Differenzierung des Unterrichts und dem diesbezüglichen didaktischen Handeln der Lehrkräfte, gilt es, die Ergebnisse der drei Einzelstudien von Carle/Metzen, Adelmeier und Geiling et al. näher zu betrachten und mit Bezug zum Kommentar von Hanke zu diskutieren.

### Ergebnisse dreier Einzelstudien und ihre kritische Reflexion

Die Einzelstudie Carle/Metzen (2007, 182f.) stellt eine qualitative Analyse aufgrund von Unterrichtsbeobachtungen dar. Sie beruht auf der in zwölf Klassen durchgeführten 35-stündigen Videodokumentation von Unterricht und lässt – auch nach explizitem Hinweis der Autoren – nur Einzelfallaussagen zu. Die Studie fokussiert die Ausgestaltung der Inneren Differenzierung unter dem Aspekt des „zielgruppenspezifischen Lernens“ und resümiert hierzu: „In allen 12

199 Diese Studien richten ihre Perspektive vornehmlich auf die Kinder und werden daher hier nicht rezipiert.

200 In gewisser Weise kontrastierend hierzu wird der Befund 11 mit einem Zitat belegt, der das Ergebnis der exemplarischen Videosequenzen aus zwölf Klassen zusammenfasst: „In den FLEX-Klassen erlebten wir Kinder, (...) [die] vor allem durch praktisches Probieren lernen und dass konstruktive Kritik ihnen dabei hilft, sich für alles interessieren [zu] dürfen und dass es keine wichtigen oder unwichtigen Fragen gibt (...)“ (Carle zit. n. Prengel et al. 2007, 26)



besuchten Klassen lagen individuelle Lernpläne bzw. unterschiedliche Wochenpläne mit bindendifferenzierenden Aufgaben bzw. Angeboten vor“ (ebd., 188). Anhand von Beispielen differenzierter Wochenpläne konstatieren die Autoren, dass der „besuchte Unterricht durchaus dem Anspruch der formalen Zielgruppenspezifität gerecht“ wird, allerdings „nicht thematisch, methodisch oder medial“ (ebd., 192). Zwar wurde auch die Arbeit „am gemeinsamen Gegenstand mit differenzierten/individualisierten Aufgaben“ sichtbar, etwa im Rahmen von jahreszeitlichen, thematischen Werkstätten, die Autoren merken aber kritisch an, „dass die Inhalte oftmals wenig mit dem gewählten Thema zu tun hatten“ (ebd. 189). Dahinter lässt sich die didaktische Schwierigkeit erkennen, differenzierte und individualisierte Lernaufgaben anzubieten, die zugleich inhaltlich herausfordernd in ihrem Sachbezug sind und die Kinder zu einer vertieften Auseinandersetzung führen.

Die Studie von Adelmeier (2007) analysiert anhand von Unterrichtsprotokollen<sup>201</sup> aus 127 Klassen, welche Methoden der Individualisierung im Unterricht der FLEX-Klassen genutzt werden. Von den beobachteten Differenzierungsformen entfielen 28% auf die Tages- und Wochenplanarbeit, 15% auf die Freiarbeit, 14% auf den Lehrgang, jeweils 12% auf das Lernen an Stationen und das Lernen in Werkstätten, 10% auf das Lernen in Projekten und 9% auf das Lernen an zeitbegrenzten Themen (vgl. ebd. 230). Hanke (2007, 381) bemängelt an dieser Stelle die fehlenden „Informationen über die konkret genutzten Möglichkeiten der Individualisierung und Differenzierung im Rahmen der verwendeten Unterrichtsformen...“, etwa „bezüglich der Verwendung von geschlossenen, differenzierten, individuellen oder offenen Wochenplänen“ und fordert eine präzisere Perspektive, um „differenziertere Aussagen“ zur Qualität der verwendeten Unterrichtsformen treffen zu können. Daneben galt es zu klären, inwieweit die angebotenen Differenzierungsformen zur „zielgruppenspezifischen Förderung“ im Hinblick auf die Gruppe der langsamer lernenden Kinder, der schneller lernenden Kinder und der Kinder mit förderdiagnostischer Lernbeobachtung genutzt werden. Hierbei zeigt sich in 61% der Protokolle, dass alle Zielgruppen bei der Differenzierung berücksichtigt waren (Adelmeier 2007, 230). Hierzu merkt Hanke (2007, 381) an, dass auch eine formale Differenzierung gemeint sein kann, d.h. das gleiche Material in unterschiedlicher Geschwindigkeit bearbeitet wurde. Somit wäre eine genauere Operationalisierung der Untersuchungsvariablen notwendig.

Die Fragebogenerhebung von Geiling et al. (2007, 259ff.) untersucht bezogen auf die Realisierung jahrgangsübergreifenden Unterrichts ähnliche Fragen wie die zuvor diskutierte Studie<sup>202</sup>. Auch hier wird ein Bild vielfältiger Differenzierungsformen festgestellt, die Erhebung ist an diesem Punkt aber um die Frage erweitert, inwieweit auch „frontale Unterrichtsmethoden“<sup>203</sup> im „jahrgangsstufenübergreifenden Unterricht“ verwendet werden. Diese gehören bei 86% der Lehrkräfte zum täglichen Unterrichtsgeschehen, während die Freiarbeit bei etwa 75% der Lehrkräfte Anwendung findet, womit beide Formen einen fast gleichrangigen Stellenwert besitzen (vgl. ebd., 312). Die hohe Bedeutung des Frontalunterrichts im Vergleich zu dessen geringer

201 Die Unterrichtsprotokolle wurden von den regionalen Steuergruppen (staatliches Schulpersonal) an 101 Grundschulen zu ausgewählten Aspekten der Unterrichtsqualität angefertigt und vom LISUM ausgewertet.

202 Insgesamt 623 Lehrkräfte nahmen an der Fragebogenerhebung teil.

203 Zu den frontalen Unterrichtsmethoden zählen die Autoren den fragend-entwickelnden Unterricht, den Lehrervortrag und den Lehrgang. Dabei ist zu beachten, dass zu den im Fragebogen vorgegebenen Unterrichtsmethoden häufig keine Angaben gemacht wurden, so auch zum Lehrgang mit 51% fehlenden Angaben und zum fragend-entwickelnden Unterricht mit 34% fehlende Angaben, so dass der im folgenden angestellte Vergleich in seinem Ergebnis nur bedingt tragfähig erscheint (Geiling 2007, 311ff.).



Bedeutung in der Studie von Jennessen et al. (2006, 65) mag verdeutlichen, wie wenig konsistent der Begriff ist: Ob mit ihm das lehrergeführte Kreisgespräch oder aber frontale Einführung einer Kleingruppe gemeint sind, bleibt unklar. Gleichzeitig schränken Geiling et al. (2007, 312) beispielsweise die Aussagekraft des Ergebnisses zur Freiarbeit ein, da offen bleiben muss, „welche Form von Unterricht mit dem Begriff Freiarbeit verbunden ist und in welcher Qualität diese erfolgt“.

Die Problematik der Studien von Adelmeier und Geiling et al. liegt meines Erachtens darin, dass sie Begriffe wie Freiarbeit, Frontal- oder Wochenplanunterricht verwenden, die für die befragten Lehrkräfte nicht einheitlich definiert sein dürften. Auch die Begriffe Differenzierung und Individualisierung benötigen eine präzise Operationalisierung, damit in einer quantitativen Erhebung deutlich wird, auf welcher Ebene ein Lernangebot differenziert oder individualisiert wird, d.h. ob eine Differenzierung der Aufgabenmengen oder aber auch der Aufgabenanforderungen vorgenommen wird. Weitere Kriterien wären zu ergänzen.

### 5.3.3 Die Schuleingangsphase in Thüringen

Carle et al. (2004), Carle und Metzen (2009) sowie Berthold (2010) befassen sich intensiv mit den drei Phasen der Entwicklung der Schuleingangsphase in Thüringen:

- A) 2000–2003 der Schulversuch „Veränderte Schuleingangsphase“,
- B) 2004–2005 das Nachfolgeprojekt „Optimierte Schuleingangsphase“ und
- C) 2005–2010 das Transferprojekt „BeSTe – Begleitete Schuleingangsphase in Thüringen entwickeln“.

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse des Schulversuchs und des Transferprojekts rezipiert.

#### A: Der Schulversuch „Veränderte Schuleingangsphase“ (2000–2003)

Der Schulversuch erfolgte an 15 bzw. 14 vom Ministerium ausgewählten Grundschulen, die sich hierfür beworben hatten. Neben erweiterten Finanzen für Lernmittel erhielten die Schulen zusätzliche Lehrerstunden von Sonder- und Hortpädagogen, da es Auftrag des Schulversuchs war, kein Kind zurückzustellen oder in Förderklassen zu überweisen. Zentrale Frage des Schulversuchs war die Erprobung von didaktischen Konzepten, die geeignet sind, „um bei alters- und entwicklungsunterschiedlichen Kindern erfolgreiches schulisches Lernen zu fördern“ (Carle et al. 2004, 22). In diesem Kontext war es aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung ein Ziel, „die Orientierung des Unterrichtsangebots an Jahrgängen ebenso wie den gleichschrittigen Buchunterricht zu überwinden“ (ebd. 25).

Zu Beginn sowie zum Ende des Schulversuchs wurde mit jeder Schule eine Stärken-Schwächen-Analyse (SWOT 1) durchgeführt, um die Voraussetzungen und später die Entwicklungen zu ermitteln. Daneben wurden im jährlichen Turnus schriftliche Befragungen der Lehrkräfte, dokumentierte Unterrichtsbesuche und spezielle Gruppendiskussionen durchgeführt (ebd., 21). Die Ergebnisse von Carle et al. (2004) gliedern sich in sechs Befunde, von denen hier vor allem jener zur Binnendifferenzierung rezipiert wird. Ergänzend hierzu wird die Sekundäranalyse von Berthold (2010, 98ff.) fokussiert, die ebenfalls auf den Datensätzen des Thüringer Schulversuchs basiert. Aufgrund der Fallberichte zu den einzelnen Schulen stellt die Autorin vier Kernaufgaben zur Unterrichtsentwicklung fest, von denen sich zwei auf die Gestaltung des Unterrichts im engeren Sinne beziehen. Deren Ergebnisse werden in die Analyse einbezogen und gliedern den folgenden Abschnitt:

- Lernumgebungen binnendifferenziert gestalten und
- Lernprozesse individuums-, kompetenz- und bedürfnisbezogen begleiten.

### Ergebnisse und kritische Reflexion

Bezogen auf die erste Kernaufgabe konstatiert Berthold (2010) für den Beginn des Schulversuchs, dass bei den Lehrkräften häufig die Perspektive auf die gesamte Lerngruppe „dominierte“ und jahrgangsbezogene Abteilungen mit Lernaufgaben „versorgt“ wurden (ebd., 188). Bei der Gestaltung von Wochenplänen, mit denen die Lehrkräfte in der Jahrgangsmischung sehr schnell „arbeitsfähig“ wurden (ebd., 189), schien vor allem die „äußere Form, das Methodische, übernommen worden zu sein“, etwa die Freigabe des Lerntempos und der Bearbeitungsreihenfolge, ohne aber auch die Möglichkeiten zu nutzen, gezielt „subjektorientiert zu arbeiten“ (ebd., 187). Damit erwies sich der Wochenplan auch als „Hindernis“ der Unterrichtsentwicklung, in dem „zu überwindende[n] Aufgabenformate“ etwa aus Schulbüchern verwendet wurden (vgl. ebd., 188f.). Einige Schulen stellten ihren Differenzierungsansatz um (vgl. ebd., 179). Mit Hilfe eines Aufgabenpools, aus dem die Kinder nach ihrem Interesse auswählen konnten, rückten zunehmend „das einzelne Kind und seine Lernbedürfnisse“ in den Fokus, so dass nicht mehr der Einschulungsjahrgang über die Zugehörigkeit zu einer Gruppe entschied (ebd., 190).

Die SWOT-Analyse der Abschlusserhebung im Gruppendiskussionsverfahren zeigt, dass – jeweils nach Angaben der Lehrkräfte – 80% der insgesamt 115 PädagogInnen die „individuellen Lernzugänge der Schülerinnen und Schüler sehen und beachten“ und immerhin 67% von ihnen „alle Kinder mit für ihren individuellen Lernprozess bedeutsamen Aufgaben“ erreichten (Carle et al. 2004, 29).

Die Momentaufnahme der Unterrichtsbeobachtungen hierzu ergab hingegen, dass in 54% der beobachteten Stunden<sup>204</sup> „lediglich nach dem Prinzip des Abteilungsunterrichts bzw. durch mehr oder weniger zu lösende Aufgaben binnendifferenziert“ wurde, nur für 46% der Stunden jedoch eine „hochwertige[r] Binnendifferenzierung durch unterschiedliche Aufgabenstellungen und Schwierigkeitsgrade“ angegeben ist (ebd.). Diesbezüglich wird festgestellt, dass Differenzierungsentscheidungen über die Passung von Lernvoraussetzungen und Lernangebot einigen Lehrkräften noch schwer fielen (vgl. ebd. 30). Die Individualisierung hatte aber die Begleiterscheinung, dass „gemeinsame Lernprozesse durch Auseinandersetzung über einen Lerngegenstand [...] in den Schulen selten vor[kamen]“ (ebd. 31).

Daneben ergab die Analyse der Schlusserhebung von Carle et al. (2004), dass in 26% der beobachteten Übungsstunden „so enggeführte Aufgaben angeboten [wurden], dass lediglich ein Abarbeiten möglich war“ (Carle et al., 29). In immerhin 40% der Stunden wurden auch „anspruchsvolle geöffnete Aufgaben“ konstatiert, die zu einer intensiven Auseinandersetzung anregten (vgl. ebd.). Allerdings kam es in knapp der Hälfte der beobachteten Stunden vor, dass Kinder Aufgaben auch dann „abarbeiteten“, wenn diese eine intensivere Auseinandersetzung ermöglicht hätte, weshalb die Autoren konstatieren: Die Kinder „benötigen für vertiefte Auseinandersetzung mit einer problemhaltigen Anforderung eine Anleitung“ (ebd., 30). Offen bleibt an dieser Stelle, inwieweit diese Anleitung erfolgte.

Hinsichtlich der zweiten Kernaufgabe, „Lernprozesse individuums-, kompetenz- und bedürfnisbezogen begleiten“, wird deutlich, dass die Studien die Aufgabe der Begleitung vor allem auf

<sup>204</sup> Die im Folgenden genannten Prozentwerte beziehen sich – soweit in der Auswertung ersichtlich – auf die 58 besuchten Unterrichtsstunden der Abschlusserhebung, was der Zahl der an der Untersuchung teilnehmenden Klassen entspricht, in denen aber aufgrund von Doppelbesetzungen 89 PädagogInnen tätig waren. Diese geringe Stichprobengröße ist bei der Bewertung der Ergebnisse zu beachten (Carle et al. 2004, 21f.).

die langfristige Entwicklung von Lernprozessen beziehen. Die Art und Weise, wie die Lehrkräfte Lerntätigkeiten der Kinder im Unterricht konkret begleiten, anleiten, diskutieren und reflektieren (vgl. Kap. 5.2.4), steht kaum im Fokus der hier formulierten Kernaufgabe. Berthold (2010, 192) richtet den Blick auf die Anwendung von „Instrumenten und Verfahren“, mit denen die Lehrkräfte „diagnostische und förderpädagogisch relevante Informationen gewinnen können“. Sie konstatiert für 7 von 15 Schulen diesbezüglich: „Bis zuletzt fehlten Instrumente zur Dokumentation der Schülerleistungen“, was „für die Unterrichtsentwicklung als besonders hinderlich“ anzusehen ist, da die Lehrkräfte somit „nicht über die Mittel verfügten, Lernprozesse bezogen auf die Kompetenzen und Bedürfnisse des einzelnen Kindes zu begleiten“ (ebd., 192). Die Ansatzpunkte der übrigen Schulen schienen hingegen erfolgversprechend: So beobachteten die Lehrkräfte die Kooperation der Kinder, gewannen Hinweise für eine „adaptive Förderung“ oder gaben den Kindern die Möglichkeit, den Zeitpunkt einer Lernstandsüberprüfung selbst zu wählen (ebd., 193).

Wichtig zu beachten ist die wechselseitige Abhängigkeit der beiden Kernaufgaben: So benötigt die Bereitstellung binnendifferenzierter Lernumgebungen die diagnostische Kompetenz der Lehrkräfte mit dem Blick auf die jeweilige Lernausgangslage und die Zonen der nächsten Entwicklung bei den Kindern, andererseits sieht Berthold nur in einer qualitativ hochwertigen Lernumgebung „den zeitlichen Spielraum“ der Lehrkräfte garantiert, vorhandene diagnostische Kompetenzen im Unterricht anzuwenden (vgl. ebd., 194). Auch Carle et al. (2004, 35) merken an: Gelingt die Binnendifferenzierung „noch nicht in ausreichendem Maße“, ist eine der Ursachen hierfür in der nicht hinreichend „ausgeprägten diagnostischen Kompetenz“ der Lehrkräfte zu vermuten. Als zentrales Bindeglied zwischen beiden Elementen ist die individuelle Leistungsdokumentation anzusehen, die sinnvollerweise in verdichteter Form, Tabellen oder Portfolios erfolgt. Dabei scheint es für die Lehrkräfte oft nicht leicht zu sein, Formen und Kategorien der Leistungsdokumentation von anderen Schulen zu übernehmen (vgl. ebd., 34).

### C: Das Transferprojekt „BeSTe“ (2005–2010)

Aufgabe des Transferprojekts „BeSTe – Begleitete Schuleingangsphase in Thüringen entwickeln“ war es, mit Hilfe von Schulentwicklungsberaterinnen in sogenannten „Tandems“ eine größere Anzahl von Schulen beim Auf- und Ausbau der integrativen Schuleingangsphase zu begleiten. Zum Zeitpunkt des Endberichts gab es über 70 „BeSTe“ Schulen, die von einem Tandem begleitet wurden (vgl. Carle/Metzen 2009, 9). Hierfür qualifizierten sich von 2005 bis 2007 fast 30 Lehrkräfte mit Hilfe der wissenschaftlichen Begleitung und der Projektleitung zu „professionellen Schuleingangsphasen-Berater/innen“ (vgl. Carle et al. 2011, 59). Aufgrund gekürzter Finanzmittel konnte die wissenschaftliche Begleitung nur zweieinhalb Jahre andauern (2005–08); es blieb daher „überwiegend bei einem ethnologischen Zugang zu den Projekt-Aktivitäten und -AkteurInnen“ (Carle/Metzen 2009, 34)<sup>205</sup>. Daneben wurde die Projektleitung interviewt sowie die Arbeit von elf Tandems mit je drei Fragebögen erhoben (vgl. ebd., 35).

<sup>205</sup> Bezüglich der Ergebnisse zur Unterrichtsentwicklung machen die Autoren darauf aufmerksam, dass der „Know-how-Transfer(s)“ der beteiligten Personen, also das „Lernen der StammgruppenlehrerInnen und das der SchülerInnen“, sich angesichts der Zahl der Schulen und der Aufgaben des Projekts vollständig ihren „direkten Zugriffsmöglichkeiten“ entzog, so dass alle diesbezüglichen Aussagen auf sekundären Quellen, etwa den Tandem-Berichten, fußen (Carle/Metzen 2009, 29f.). So mangelt es aus Sicht der Autoren bei den im Abschlussbericht dargestellten Gelingensbedingungen „an Detailliertheit und an projektspezifischer Unterrichtsnähe“ (ebd., 31) und sie merken an, dass die Analyse der Gelingensbedingungen „weder im strengen Sinne systematisch noch erfolgskritisch erfolgen“ konnte (ebd., 37).

### Ergebnisse und kritische Reflexion

Als wichtigste Gelingensbedingung des Projekts nennen die Autoren die individuelle Unterstützung der Schulen durch die SchulentwicklungsberaterInnen („Tandems“). Als weitere unterrichtliche Bedingung wird das Modell „einer integrativen Schuleingangsphase mit klassenstufenübergreifendem, offenem Unterricht“ und einem „Stammgruppen-Kurs-Modell“ konstatiert (ebd., 11). Hierfür sahen die Autoren den größten Entwicklungsbedarf, eine ausreichende Unterstützung aber konnten die Tandems aus zeitlichen Gründen nicht leisten (vgl. ebd., 17)<sup>206</sup>. Anhand von zwei Aspekten werden Ergebnisse der Studie rezipiert.

- I. Carle und Metzen weisen in ihrem Abschlussbericht auf eine überwiegend organisatorische und „methodische“ Öffnung des Unterrichts hin: So hat sich im Zuge des Wochenplan- und Werkstattunterrichts sowie der Freiarbeit „das Gerüst für den alltäglichen Unterrichtsablauf geändert (...), nicht aber der Bezug zwischen Kind und Sache“ (ebd., 74). Ein von der Lehrkraft vorgegebenes Pensum verleite die Kinder eher dazu, die Aufgaben lediglich abzuarbeiten, wenn diese ihnen zu wenig „persönliche Sinnbezüge“ bieten: Zwar seien die Aufgaben niveaudifferenziert, aber zu wenig offen und kompetenzorientiert, trotz des Einsatzes von anderen Methoden und Lernspielen, was die Aufgaben „im Kern noch sehr an traditionelle Schulbuchaufgaben“ erinnern lässt (ebd., 75). Gleichzeitig stellen die Autoren fest, dass dies kein thüringisches Problem sei, sondern auch in den Schuleingangsphase anderer Bundesländer festgestellt wurde (vgl. Kap. 5.3.2).

Die noch nicht hinreichend entwickelte Aufgabenqualität sehen sie in dem Umstand, dass die Lehrkräfte in den ersten Jahren der Einführung der Schuleingangsphase viel Arbeit in die allgemeine Umstellung ihres Unterrichts investieren: Daher müssen sie „wohl oder übel aus ihrer bisherigen schulischen Aufgaben-Erfahrung schöpfen, um ihr Pensum überhaupt bewältigen zu können. (...) Eine wirksamere Lernförderung durch anspruchsvollere Aufgaben ist ihnen nach so kurzer Zeit noch nicht möglich, wenn sie nicht schon vor BeStE entsprechende Erfahrungen mitgebracht haben“ (ebd., 75).

Auf der Basis dieser plausiblen Begründung würde es sich meines Erachtens lohnen, die jahrgangsübergreifende Unterrichtssituation in die vertiefte Ursachenforschung einzubeziehen: Wenn Kinder für anspruchsvolle Aufgaben eine Anleitung benötigen, wie von den Autoren in der vorherigen Studie konstatiert (vgl. Carle et al. 2004, 30) und es beispielsweise in der mathematikdidaktischen Literatur bei Schulbüchern mit anspruchsvolleren Aufgabenformaten gefordert wird (vgl. Müller et al. 2005, 4f.; Kap. 5.2.2), bliebe näher zu untersuchen, wie die Lehrkräfte diese Anleitungen, die ja wiederum niveaudifferenziert sein müssten, im Unterricht realisieren könnten.

Ergänzen lässt sich dies durch die Frage, welche Funktion die von den Autoren festgestellte „Beschäftigung der Kinder mit Vorgefertigtem (insbesondere Arbeitsblätter[n])“ für die Lehrkräfte des jahrgangsübergreifenden Unterrichts hat (Carle/Metzen 2009, 76). Über die Auskünfte der Lehrkräfte zu den Motiven ihres diesbezüglichen Handelns ließe sich meines Erachtens eine weitere Ausgangsbasis für Veränderungen hierbei und die Steigerung der Aufgabenqualität erreichen.

- II. Im Kontext der niveaubezogenen Aufgabendifferenzierung betonen Carle und Metzen das positive Arbeits- und Sozialverhalten der Kinder, merken jedoch an, dass „die unterrichtliche Individualisierung häufig zu[r] Vereinzelung“ gerät und eine „Engführung der unter-

<sup>206</sup> Zudem wurden die Empfehlungen der wissenschaftlichen Begleitung, das Know-how aus unterrichtsbezogenen Projekten wie SINUS oder EULE hinzuzuziehen und die Tandems für Fragen der Aufgabenqualität zu qualifizieren, nicht umgesetzt (vgl. 2009, 18).

richtlichen Aufgaben eine Individualisierungsgrenze“ bedeutet, da so die in offeneren Aufgabenstellungen mögliche Kooperation der Kinder weniger zu Stande kommt (ebd., 76). Notwendig wäre aus Sicht der Autoren eine Lehr-Lern-Reflexion zwischen Kindern und Lehrkräften, bei denen Weg-Ziel-Vergleiche, Konfrontationen mit anderen Lösungswegen und Rückmeldungen ihren Platz haben, diese kam aber „in dem von uns beobachteten Unterricht (...) kaum vor“ (ebd.).

Zur vertiefenden Analyse dieser Situation könnte der unterrichtliche Kontext, d.h. die jahrgangübergreifenden Unterrichtsverläufe und die Reflexionen der Lehrkräfte hierzu, von Bedeutung sein. Welche Gründe sehen die Lehrkräfte für fehlende Lehr-Lern-Reflexionen? Welche Erfahrungen machen sie mit Reflexionsgesprächen in der jahrgangsheterogenen Gruppe? Welchen Sozialformen (Einzel-, Kleingruppen- oder Plenumsunterricht) eignen sich angesichts unterschiedlicher Lernniveaus hierfür? Die berechtigte Kritik um die Vereinzelung des Lernens und ein Fehlen gemeinsamer Reflexionen fordert dazu auf, die Problematik aus der Perspektive der Lehrkräfte und ihrer Lehr-Lernsituation detaillierter zu untersuchen (vgl. Kap. 8.2 bis 8.4).

#### 5.3.4 Ergebnisse der Analyse

Zunächst bleibt die fehlende Operationalisierung einiger Begriffe zu beachten, die die Aussagekraft der Ergebnisse einschränkt. Des Weiteren bestehen zwischen den Studien deutliche Unterschiede hinsichtlich der Rahmenbedingungen des jeweiligen jahrgangübergreifenden Unterrichts. Diese betreffen die Zahl der miteinander unterrichteten Jahrgänge, die Anteile jahrgangsgemischter und jahrgangsgetrennter Stunden und die jeweils unterrichteten Fächer hierbei. Ebenso finden sich nicht in allen Studien exakte Angaben hierzu, da diese zwischen den Schulen der jeweiligen Studie variieren. Dies schränkt die Vergleichbarkeit der Ergebnisse, insbesondere zur Unterrichtsdifferenzierung, ein. Das gilt vor allem für die Fächer Deutsch und Mathematik, wenn sie verstärkt in Jahrgangskursen unterrichtet werden, wie dies bei Adelmeier (2007), Geiling et al. (2007) und in einzelnen Schulen bei Berthold (2010) deutlich wird. In letzteren zeigt sich zudem, dass ein hoher Stundenanteil in den jahrgangsbezogenen Kursen die Entwicklung von Differenzierungsformen hemmt, da die Kurse als heimliche Stammgruppen fungieren.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der verschiedenen Studien unter thematischen Aspekten resümiert. Sie liefern zudem wichtige Ansatzpunkte für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie (vgl. Kap. 6.1).

- Maßnahmen zur Differenzierung des Unterrichts scheinen zunehmend in der Schuleingangsphase etabliert, es wird jedoch nur selten detaillierter abgebildet, was die Lehrkräfte hierunter verstehen und wie sie diese konkret gestalten. Da in den Studien eine Präzisierung zwischen Offenem Unterricht und Innerer Differenzierung eher selten vorgenommen wird, bleiben die Aussagen zu letzterer teilweise unscharf. Für eine konkretere Operationalisierung wäre daher ein Ergebnis der IGLU-Studie beachtenswert, dass „an den Grundschulen in Deutschland maßgeblich eine formale Differenzierungsform dominiert, nach der im Unterricht ausschließlich gleiches Material verwendet wird und die Schülerinnen und Schüler dieses lediglich in unterschiedlicher Geschwindigkeit (und ggf. in variabler Reihenfolge) bearbeiten (Bos et al. 2003)“ (Hanke 2007, 381).
- Bezogen auf die Theorie fällt auf, dass in den rezipierten Studien fast durchgängig die Innere Differenzierung von schriftlichen Aufgaben im Rahmen einer differenzierten Lernumgebung untersucht wurde. Die Differenzierung des Lehrerhandelns in Form mündlicher



Anleitungen für einzelne Kinder, in Kleingruppen oder der Gesamtgruppe hingegen wird seltener fokussiert.

- Die Studien von Carle et al. (2004), Götz/Neuhaus (2006), Jennessen et al. (2006), Kucharz/Wagener (2007) Adelmeier (2007), Geiling et al. (2007), Beutel/Hinz (2008), Carle/Metzen (2007 und 2009) sowie Berthold (2010) weisen in großer Übereinstimmung darauf hin, dass Formen wie Freie Arbeit, Wochenplan-, Stationen- oder Werkstattarbeit im jahrgangsübergreifenden Unterricht eine breite Anwendung finden, während der Frontalunterricht – mit Ausnahme bei Geiling et al. (2007) – eine deutlich geringere Relevanz besitzt. Zum einen lassen sich hieraus jedoch keine Aussagen über die Art und Weise der Inneren Differenzierung ableiten, zum anderen ist dadurch noch keine Tendenz für eine tatsächliche „Öffnung“ des Unterrichts angezeigt, da diese Unterrichtsformen auch eine ausschließlich organisatorische Öffnung des Unterrichts zulassen, eine inhaltliche Öffnung – beispielsweise hin zu den Interessen der Kinder – jedoch nicht zwingend ist. Zwei Ergebnisse geben Hinweise darauf, dass letztere tatsächlich seltener vorgenommen werden könnte: Der relativ geringe Wert des projektorientierten Unterrichts (Jennessen et al. 2006) und die Wertung der Aufgabenqualität als zu wenig herausfordernd und mit zu geringen persönlichen Sinnbezügen (Carle/Metzen 2009).
- Bei Schmidt (1999), Götz/Neuhaus (2006), Kucharz/Wagener (2007) und in einzelnen Schulen der Studie von Berthold (2010) zeigt sich, dass – insbesondere für den Beginn jahrgangsübergreifenden Unterrichtens – für die Lehrkräfte ein höherer Arbeits- und Vorbereitungsaufwand besteht, der als Belastung empfunden, aber durch Teamarbeit auch reduziert werden kann.
- In diesem Kontext ist auch der von Carle et al. (2004), Jennessen et al. (2006), Carle/Metzen (2009) und Berthold (2010) festgestellte Fortbildungsbedarf der Lehrkräfte im Hinblick auf die Differenzierung des Unterrichts zu beachten. Dieser kann bei fehlenden Fortbildungen (Jennessen et al.) zu einer Hemmung der Unterrichtsentwicklung oder bei vorhandenen Angeboten (Carle/Metzen) zu einer Qualifizierung durch Schulentwicklungsberaterinnen führen, die als „Motor“ einer Entwicklung fungieren.
- In den Studien von Reh (2005) und Kucharz/Wagener (2007) werden von den Lehrkräften Unsicherheiten dahingehend geäußert, ob sie den Überblick über die zunehmend individuell verlaufenden Lernentwicklungen der Kinder behalten und ob sie in einem zunehmend individualisierten Unterricht allen Kindern gerecht werden. In diesem Kontext sind auch die bei Carle et al. (2004) angemerkten Schwierigkeiten von Lehrkräften zu sehen, geeignete Differenzierungsentscheidungen hinsichtlich der Passung von Lernvoraussetzungen und Lernangeboten zu treffen.
- Allein die Studie von Götz/Neuhaus (2006) nennt als Problem einer intensiven Binnendifferenzierung die größere „Störanfälligkeit“ des Unterrichts – ähnlich wie dies bereits in der Didaktik jahgangsheterogener Volksschulklassen benannt wurde (vgl. Kap. 2.3 und 4.4). Als Hinweis hierauf könnten auch die in der Studie von Berthold (vgl. 2010, 142) in einigen Schulen zu findenden häufigen Ermahnungen zur stillen Arbeit gewertet werden. In diesem Kontext fallen Ergebnisse zweier weiterer Studien auf: Bei Knörzer (1997) wünschen sich die Lehrkräfte etwa in den Hauptfächern einen nach Jahrgängen getrennten Unterricht, bei Schmidt (1999) dominiert bei 54% der Lehrkräfte der nach Jahrgangsabteilungen gestaltete Unterricht. Somit bleibt die Frage, inwieweit die Störanfälligkeit des Unterrichts ein Grund für eine geringere Zahl an Differenzierungsniveaus sein kann.



- In den Studien von Götz/Neuhaus (2006) und Beutel/Hinz (2008) benennt ein Teil der Lehrkräfte die unzureichenden personellen Rahmenbedingungen von -jahrgangsheterogenen Schuleingangsklassen. Speziell letztere Studie weist auf die hierdurch eingeschränkten Fördermöglichkeiten hin: Da die individuelle Förderung im Unterricht kaum durchführbar ist, stellen die Lehrkräfte den Sinn und Aufwand von Förderplänen in Frage. Je nach schulischem Kontext könnte man hier auch die Ergebnisse von Reh (2005) nachvollziehen, dass Lehrkräfte ihren Ansprüchen an die individuelle Förderung nicht gerecht werden können.

Daneben zeigt sich: So geeignet quantitative Verfahren wie Fragebogenerhebungen zur Messung von Werten innerhalb großer Populationen sind, umso schwieriger scheint – gerade bezogen auf die Innere Differenzierung – die Operationalisierung der Begriffe, da eben nicht wie im qualitativen Interview eine genaue Klärung dessen, was aus dem Feld berichtet wird, im Dialog möglich ist. Daher ist es meines Erachtens notwendig, in Kategorien analysierend zu untersuchen, welche Wege und Formen Lehrkräfte entwickeln, um den Differenzierungsanspruch zu realisieren.

#### 5.4 Das Konzept zur Schuleingangsphase in Nordrhein-Westfalen

Das im Land Nordrhein-Westfalen gültige „Konzept zur Schuleingangsphase“ vom 27.5.2004 zielt auf eine Reihe von Veränderungen in der Grundschule ab, die im Hinblick auf die vorliegende Feldforschung zu analysieren sind. Es sieht die Einrichtung der Schuleingangsphase an allen Grundschulen des Landes NRW zum 1.8.2005 vor, ein früherer Beginn ist möglich<sup>207</sup>. Die Schuleingangsphase soll nach Wunsch der Landesregierung jahrgangsübergreifend geführt werden, aufgrund bestimmter Voraussetzung kann eine Schule aber auch die Bildung von ersten und zweiten Jahrgangsklassen als Organisationsform vorsehen (vgl. MSW NW 2004, 4)<sup>208</sup>. Blickt man auf die von den Schulen gewählte Realisierungsform, zeigt sich folgendes Bild: Im Jahr 2010 gab es in NRW 2798 Grundschulen mit jahrgangshomogenen und 376 Grundschulen mit jahrgangsheterogenen Eingangsklassen sowie 85 Schulen mit beiden Klassenformen. Berücksichtigt man Letztere, so bilden wie in Kapitel 5.1.3 bereits angedeutet nur 14% der Grundschulen jahrgangsgemischte Schuleingangsklassen (vgl. Regionalverband Ruhr 2012, 103).

Bei der Entscheidung, ob eine Schule jahrgangsheterogene oder -homogene Eingangsklassen bildet, kann die Gruppe der Lehrkräfte in der Schulkonferenz eine eigene Mehrheit stellen. Bei Uneinigkeit dieser sind Elternvoten einflussnehmend. Somit lässt sich an diesem Ergebnis im Hinblick auf die in Kapitel 5.1.2 dargestellten Einflussfaktoren keine eindeutige Präferenz der Lehrkräfte für Jahrgangsklassen ablesen.

Schwerpunkt des genannten Konzepts sind die „Eckpunkte der Schuleingangsphase“, die in bildungspolitischer, pädagogischer und organisatorischer Hinsicht ausgeführt werden (vgl. ebd., 1). Das Konzept richtet sich an die Zielgruppe der Lehrkräfte und sozialpädagogischen Fachkräf-

207 Die Schule des Forschungsfeldes begann mit der Schuleingangsphase bereits im Schuljahr 2003/04.

208 Das Konzept sowie das Schulrechtsänderungsgesetz sehen die Möglichkeit vor, dass die ersten beiden Jahrgänge mit Zustimmung der Schulkonferenz auch als Jahrgangsklassen geführt werden. Hierfür muss die jeweilige Schule ein Konzept erstellen, mit dessen Hilfe sie die individuelle Förderung der Kinder sicherstellen kann, wobei Maßnahmen der inneren und äußeren Differenzierung miteinander zu verbinden sind (vgl. MSW NW 2004, 9). Auch hier wird als didaktische Anforderung an die Lehrkräfte formuliert, dass die Kinder „entsprechend ihrer individuellen Lernvoraussetzungen und der erforderlichen Lernzeit möglichst selbstständig an spezifisch vorbereiteten Arbeitsaufträgen“ lernen sollen (vgl. ebd., 10).

te, wie dies anhand der Inhalte und Ausführungen erkennbar wird. Zugleich bietet es sich als Gegenstand der Analyse an, die bezogen auf die schul- und bildungstheoretischen Positionen (vgl. 5.4.1) sowie auf die didaktischen Leitlinien (vgl. 5.4.2) der Schuleingangsphase vorgenommen wird.

#### 5.4.1 Schul- und bildungstheoretische Positionen

Das Konzept stellt die Absicht hervor, den Start der Kinder in der Grundschule „durch eine neue Schuleingangsphase erfolgreicher zu gestalten“ (MSW NW 2004, 2). Der in dieser Absicht geäußerte normative Anspruch geht zurück auf zwei Bezugspunkte.

Zum einen geht es darum, den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 1997 zur Vermeidung der Zurückstellung vom Schulbesuch Rechnung zu tragen (vgl. KMK 1997, 3). Zum anderen steht das Konzept im Kontext des vom Land NRW verabschiedeten „Gesetz[es] zur Stärkung von Bildung und Erziehung“ vom 8. 7. 2003, welches Veränderungen beim Eintritt der Schulpflicht (Art.1)<sup>209</sup> und im Bildungsgang der Grundschule (Art. 6)<sup>210</sup> vorsieht (MSW NW 2003a).

Zunächst wird die Einrichtung jahrgangsheterogener Klassen mit Blick auf das im Konzept deutlich werdende Heterogenitätsverständnis analysiert. Vor diesem Hintergrund stehen der Begriff der Schulfähigkeit, die Möglichkeit zur kürzeren und längeren Verweildauer und die Fortführung jahrgangsheterogener Klassen in den Jahrgängen 3 und 4 im Fokus. Die Begründungen zur Einrichtung jahrgangsheterogener Klassen leiten zur Analyse der didaktischen Aufgaben über.

#### Die Einrichtung jahrgangsheterogener Klassen – eine kritische Reflexion mit Blick auf das Heterogenitätsverständnis des Konzepts

Ausgangspunkt für die Neugestaltung der Schuleingangsphase ist die Intention, zukünftig „alle schulpflichtigen Kinder eines Jahrgangs in die Grundschule aufzunehmen“<sup>211</sup>. Das Hauptmotiv für die Neugestaltung lässt sich somit im Verzicht auf die bisher mögliche Zurückstellung von Kindern sehen, um den „Schulanfang integrativ, d.h. ohne Überweisung in den Schulkindergarten und jahrgangsübergreifend zu gestalten“ (MSW NW 2004, 3). Zu diesem Vorhaben wird auf die Konzepte, Ergebnisse und Erfahrungen von Schulen und Schulversuchen anderer Länder verwiesen, die „als Beispiele guter Praxis genutzt“ werden sollen, ohne dies zu konkretisieren (ebd., 2)<sup>212</sup>. Der Wechsel von einer selektiven zu einer integrativen Einschulungsstrategie wirft die Frage auf, inwieweit sich die Zusammensetzung von Schulanfängergruppen im Hinblick

209 Die Änderung des Artikel 1 betrifft den Beginn des Schulbesuches: Schulpflichtige Kinder können – im Gegensatz zur bisherigen Regelung, die die Schulfähigkeit als Kriterium heranzog – nur noch „aus erheblichen gesundheitlichen Gründen für ein Jahr zurückgestellt werden“ (MSW NW 2003a Art. 1, Abs. 2a)

210 Die Veränderungen im Bildungsgang der Grundschule betreffen die Einrichtung der Schuleingangsphase, so dass Kinder „in der Regel jahrgangsübergreifend in Gruppen unterrichtet werden“ (MSW NW 2003a Art. 6, Abs. 2.2). Die weiteren Ausführungen sind Gegenstand der folgenden Analyse.

211 Im Zusammenhang mit dem Anspruch, alle schulpflichtigen Kinder in die Grundschule aufzunehmen, sei auf eine Ausnahme hingewiesen: Die Zurückstellung von Kindern vom Schulbesuch kann „bei erheblichen gesundheitlichen Bedenken“ erfolgen, auch wenn diese damit auf Ausnahmefälle begrenzt werden sollen (MSW NW 2004, 3). Was jedoch mit diesen Kindern nach der ‚Auflösung‘ der Schulkindergärten geschieht und inwieweit diese etwa in den Kindergärten verbleiben, wird weder im Konzept zur Schuleingangsphase noch im Schulrechtsänderungsgesetz näher ausgeführt (vgl. MSW NW 2003a).

212 Eine im Anhang beigefügte Liste, um welche Schulen es sich handelt, wie die Hospitation an entsprechenden Schule koordiniert werden soll sowie ein kommentiertes Literaturverzeichnis zu gelungenen Praxisbeispielen hätte die im Konzept geäußerte Absicht ernsthaft und praktisch nutzbar erscheinen lassen.

auf ihre Heterogenität verändern wird, eine Frage, der auch in der vorliegenden Feldforschung nachgegangen wird (vgl. Kap. 9.1.1).

Das Konzept zur Schuleingangsphase legt seiner Argumentation kein umfassendes Heterogenitätsverständnis zu Grunde (vgl. Kap. 1.1.1; Trautmann/Wischer 2011). Lediglich das Merkmal der Leistungsheterogenität wird in zweierlei Hinsicht angerissen. Aufgrund der zukünftigen Einschulung aller Kinder wird davon ausgegangen, dass in der Schuleingangsphase Kinder „mit günstigen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen und auch besonderen Begabungen gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern [lernen], deren Schulfähigkeit noch nicht ausreichend ausgeprägt ist“ (MSW NW 2004, 3). Wird die Heterogenität einer Lerngruppe hier auf die unterschiedliche Lernausgangslage der Schulanfänger hin skizziert, steht im Folgenden die Verschiedenheit der Kinder bezogen auf ihre unterschiedlichen Lerntempi im Fokus, eine Situation die sogleich mit entsprechenden didaktischen Ansprüchen verbunden wird: „Langsam lernende Schülerinnen und Schüler und solche, die schneller lernen oder besondere Begabungen aufweisen, werden individuell und gezielt gefördert“ (ebd.).

Unterschiedliche Lerntempi lassen sich kaum messen, ihre Feststellung unterliegt zumeist einer Einschätzung der Lehrkräfte. Ein mögliches Kriterium hierfür stellen die unterschiedlichen Arbeitstempi von Kindern dar, die sich fairerweise nur bei gleichen Aufgaben messen lassen. Bereits bei einer Binnendifferenzierung, die den Umfang der Aufgaben und die Aufgabeninhalte betrifft, sind Arbeitstempi kaum mehr miteinander vergleichbar. Inwieweit eine Unterscheidung von langsamer und schneller lernenden Kindern somit treffsicher und im Hinblick auf die Leistungsheterogenität einer Gruppe aussagekräftig ist, bleibt zu bezweifeln. Das Kriterium des Lerntempos wird aber auch im Hinblick auf eine längere Verweildauer beibehalten, die statt der in der Jahrgangsklasse möglichen Zurückstufung angeboten wird:

„Beim jahrgangsübergreifenden Arbeiten, (...) wiederholen langsamer lernende Schülerinnen und Schüler die Unterrichtsinhalte in der vertrauten Umgebung. Ein Klassenwechsel nach einem Jahr wird somit vermieden. Besser Lernende haben die Möglichkeit, mit anderen gemeinsam schon nach einem Jahr die Jahrgangsstufe 3 zu erreichen“ (ebd.).

Da die Feststellung eines langsameren oder schnelleren Lerntempos immer durch den Vergleich mit dem Durchschnittswert einer Gruppe erfolgt, wird hier – wenn auch indirekt – ein sozialbezogenes Beurteilungskriterium für die Bewertung der Schülerleistung angeführt. Die Lehrpläne hingegen sehen aber nur eine kriterienbezogene und eine individuelle Bezugsnorm vor (MSW NW 2003b, ebd. 2008). Damit kann die Entscheidung für eine längere Verweildauer nicht aufgrund des Lerntempos, sondern nur aufgrund des jeweils erreichten Lernstands bezogen auf die Lernziele und verbindlichen Anforderungen der Lehrpläne getroffen werden. Ähnlich ungeeignet wie die pauschalisierenden Kategorien eines langsamen oder schnellen Lerntempos ist die Charakterisierung der „besser Lernende[n]“ und der damit analog zu denkenden, aber nicht genannten ‚schlechter Lernenden‘ (MSW NW 2004, 3). Angeboten werden den Lehrkräften sprachliche Kategorisierungsmuster, die für die Beschreibung der Leistungsheterogenität problematisch sind.

In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion ist es Konsens, die Leistungsheterogenität von Lerngruppen anzuerkennen. Für die Perspektive der Lehrkräfte gilt es dabei darauf zu achten ist, die unterschiedlichen Leistungsniveaus nicht allein als abhängig von der Leistungsfähigkeit der Kinder, sondern ebenso von den Lernzielvorgaben und deren Jahrgangszuordnungen zu kennzeichnen: So

„befinden sich in Grundschulklassen Kinder mit erheblichen Leistungsunterschieden, die den in den Lehrplänen als regulär beschriebenen Leistungsniveaus mehrerer Klassenstufen entsprechen können“ (Prenzel 1999, 21).

Ebenso bleibt unbeachtet, dass es sich beim Begriff der Leistungsheterogenität um eine äußere Zuschreibung handelt, die es in der Jahrgangsmischung als einem veränderten didaktischen Handlungsfeld erneut zu reflektieren gilt (vgl. Trautmann/Wischer 2011, 115ff.). Insgesamt wird deutlich, dass ein umfassender Heterogenitätsbegriff im Konzept zur Schuleingangsphase fehlt, der nicht nur auf das Merkmal der Leistung, sondern auf die Verschiedenheit der Kinder insgesamt zu beziehen ist.

Quantitative Vergleiche zwischen den Mitgliedern einer Gruppe wie etwa ein ‚langsames‘ und ‚schnelleres‘ Lerntempo lassen ein normbezogenes Verständnis erkennen, die Hierarchien zwischen den Kindern herstellen. Selbst wenn Heterogenität häufig als „Streuung um oder Differenz zu einer unterstellten ‚Norm‘“ angesehen wird, bezeichnet sie im sozialwissenschaftlichen Kontext einfach nur die „Unterschiedlichkeit“ der Individuen, ohne sich auf eine irgendwie definierte Norm zu beziehen (Brügelmann 2002, 31f.). Versucht man die Unterschiede der Mitglieder einer Gruppe in diesem Sinne qualitativ – also nicht durch direkte Vergleiche – zu beschreiben, ist darauf zu achten, durch die deutlich werdenden Differenzen keine Hierarchien zu erzeugen (vgl. Prenzel 1995, 31f.). Notwendig erscheint es hingegen, Kinder mit unterschiedlichen Eigenschaften, Merkmalen und Kompetenzen als gleichwertig zueinander anzusehen. Daher müsste bei der Einrichtung jahgangs- und somit leistungsheterogener Lerngruppen auf andere Beschreibungsdimensionen als die normbezogenen Vergleiche hingewiesen werden, wie dies etwa in der Teilnehmenden Beobachtung praktiziert wird (vgl. Beck/Scholz 2003). Dies schiene auch im Hinblick auf den im Konzept verwendeten Begriff der Schulfähigkeit notwendig.

### **Begriff und Verständnis von Schulfähigkeit**

Das eingangs skizzierte Hauptmotiv für die Einrichtung einer jahgangsheterogenen Schuleingangsphase ist in der Einschulung aller schulpflichtigen Kinder eines Jahrgangs in die Grundschule zu sehen. Daher richtet sich der Blick auf den durchgängig verwendeten Begriff der Schulfähigkeit, der für die bildungstheoretische Position des Konzepts eine hervorgehobene Bedeutung hat.

Schulfähigkeit wird „als Entwicklungsaufgabe auch der Grundschule verstanden“ (MSW NW 2004, 3). Der Begriff wird in den Ausführungen zwar nicht definiert oder näher erläutert, seine Verwendung zeigt aber, welches Verständnis das Konzept zu Grunde legt. Der Ansatz, Schulfähigkeit als Entwicklungsaufgabe zu verstehen, wird im Zusammenhang leistungsheterogener Lerngruppen skizziert: So lernen in der Schuleingangsphase Kinder „mit günstigen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen und auch besonderen Begabungen gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern, deren Schulfähigkeit noch nicht ausreichend ausgeprägt ist“ (ebd.). Im Rahmen der heterogenen Lerngruppe richtet sich der Fokus des Konzepts jedoch in besonderer Weise auf die „Förderung der Kinder, deren Schulfähigkeit noch weiter entwickelt werden muss“ (ebd., 4). Wie in diesen Ausschnitten dient der Begriff zumindest als temporäre und gleichzeitig unscharfe Zuschreibung für einzelne Kinder hinsichtlich ihrer schulischen Lernausgangslage. Aufgrund der mangelnden Definition, was unter Schulfähigkeit zu verstehen ist, ähnelt die Verwendung des Begriffs stark derjenigen aus der Zeit der Schulkindergärten in den 1980er und -90er Jahren, ohne dass hier eine Weiterentwicklung erkennbar wird (vgl. LSW NW 1993, 168). Die zu findende Formulierung von „Schülerinnen und Schülern mit geringer ausgeprägter

Schulfähigkeit“ (MSW NW 2004, 5f. und 11) begünstigt dabei ein Verständnis, welches Schulfähigkeit als Fähigkeit und zu erbringende Leistung des Kindes darstellt. Dies führt zu einer wenig reflektiert erscheinenden Charakterisierung oder gar Kategorisierung von Kindern, die für die pädagogische Arbeit in der Schuleingangsphase nicht als hilfreich anzusehen ist.

Statt eine Definition des Begriffs vorzunehmen, verweist das Konzept auf die vom Land NRW herausgegebene Schrift „Schulfähigkeitsprofil“, die „aus Sicht der schulischen Anforderungen in systematischer Form jene Kompetenzbereiche“ aufführt, „die nach dem heutigen Stand der Wissenschaft als grundlegende Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen gelten“ (ebd., 14)<sup>213</sup>. In dieser Schrift werden die allgemeinen und fachbezogenen Lernvoraussetzungen für den Schriftspracherwerb sowie den mathematischen und den sachunterrichtlichen Anfangsunterricht beschrieben (ebd., 9ff.). Es überrascht, dass auch diese Schrift den Begriff der Schulfähigkeit nicht in einer umfassenderen Weise definiert oder sich auf einschlägige Definitionen der Erziehungswissenschaft bezieht (MSW NW 2003c, 7ff.). Damit besteht die Gefahr, dass bei den Lehrkräften ein Verständnis generiert wird, dass es sich bei der Schulfähigkeit einseitig um die vom Kind zu erlangenden Fähigkeiten handelt, die nun zur Entwicklungsaufgabe erklärt wird.

Dieses Verständnis ist vor dem Hintergrund der seit den 1980er Jahren laufenden Diskussion und Forschung der Grundschulpädagogik um den Begriff als kaum mehr haltbar zu bezeichnen. Schulfähigkeit wird hier in weitgehender Übereinstimmung als ein „soziokulturelles Konstrukt“ und damit als ein „soziales Phänomen“ betrachtet (vgl. Kammermeyer 2001, 255). Richtungsgebend hierfür ist seit den 1980er Jahren das Verständnis von Schulfähigkeit als „interaktionistisch[e] ökopyschologische[s] Konstrukt“ aus vier Teilkomponenten, welches neben dem Kind [1.] die Komponenten Schule [2.], Ökologie [3.] (als familiäre, vorschulische und schulische Lernumwelten) und die gesamtgesellschaftliche Situation [4.] als Einflussfaktoren hierauf verdeutlicht (vgl. Nickel 1988, 48ff.).

Zunächst benennen beide Schriften des Ministeriums nicht die Definitionsmacht der Komponente Schule [2.], d.h. des Schulsystems und der Einzelschule, für die schulischen Anforderungen des Anfangsunterrichts. Zwar werden mit der Auflistung der Kompetenzbereiche im Schulfähigkeitsprofil einzelne Fähigkeiten als wichtige Lernvoraussetzungen aus schulischer Sicht benannt, dies wird jedoch nicht reflektiert (vgl. MSW NW 2003c, 9ff.)<sup>214</sup>. So wird etwa nicht eine flexible Anpassung dieser schulischen Anforderungen an die Situation des einzelnen Kindes empfohlen, die notwendig wäre, um tatsächlich alle Kinder in die Grundschule aufzunehmen und beispielsweise ein Förderschulsystem überflüssig zu machen. Ein zentraler Aspekt in diesem Zusammenhang ist es, die Frage um die „Schulfähigkeit des Kindes“ immer auch in die Frage um die „Kindfähigkeit der Schule“ zu wenden (Richter 1999, 7ff.), wie dies die Funk-

213 Die Formulierungen des Konzepts zum Schulfähigkeitsprofil und zu seiner Funktion sind deckungsgleich in entsprechender Schrift zu finden (MSW NW 2003c, 7). In dieser wird angeregt, dass Kindergärten und Grundschulen das Profil als Anregung zur Erstellung von Förderplänen für die Kinder verwenden, deren ‚Schulfähigkeit‘ als noch nicht ausreichend entwickelt gilt.

214 Blickt man auf die im Konzept erwähnten und im Schulfähigkeitsprofil ausformulierten Kompetenzbereiche, die als grundlegende Voraussetzungen für das Lernen in der Grundschule angenommen werden (vgl. MSW NW 2003c, 9ff.), scheint hier Bezug genommen auf den Begriff und die Definition der „Vorläuferfertigkeiten“ wie etwa der phonologischen Bewusstheit für den Schriftspracherwerb. Soweit im Sinne von Richter (1999, 17) „theoretisch schlüssig und empirisch belegt angenommen werden kann, dass sie vorhanden sein müssen, wenn schulische ‚Lehrgänge‘ erfolgreich absolviert werden sollen“, erscheint es hilfreich, wenn Erzieherinnen und Lehrkräfte diese kennen und sie zur Planung entsprechender Lernangebote nutzen.



tion der Komponente Schule im Schulfähigkeitskonstrukt verdeutlicht. Für eine Kindfähigkeit der Schule bedarf es eines differenzbezogenen Heterogenitätsverständnisses und die explizite Nennung der Teilkomponente Schule als Einfluss auf das Konstrukt der Schulfähigkeit.

Vor allem aber bleibt in beiden Schriften die ökologische Teilkomponente [3.] und damit der Einfluss der verschiedenen außerschulischen und familiären Lernumwelten unberücksichtigt, die neben ihrem Bildungs- und Anregungsgehalt mitbestimmend für die sozial-emotionalen Fähigkeiten des Kindes sind (vgl. Nickel 1988, 51). Für das Schulfähigkeitsverständnis des Konzepts bleibt damit der Blick auf die soziokulturell heterogenen Lebens- und Lernbedingungen von Kindern ausgeblendet, wie sie in der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung umfassend untersucht werden (vgl. Fölling-Albers 2001; Rohlf 2006). Dementsprechend fehlt in beiden Schriften auch der zentrale Aspekt der „Schulbereitschaft“ eines Kindes. Seit den Forschungen von Schenk-Danzinger in den 1970er Jahren gilt dieser als mitentscheidend für ein Gelingen der Statuspassage vom Kindergarten- zum Grundschulkind (vgl. Schenk-Danzinger 2002). In diesem Kontext wird die Schulfähigkeitsproblematik heute vielmehr als ein „ökologischer Übergang“ zwischen zwei Institutionen angesehen, für die das Kind so genannte Übergangsbewältigungskompetenzen (Resilienz) benötigt, worunter die Fähigkeiten zu zählen sind, die ein Kind braucht, um erfolgreich auch mit „belastenden Lebensumständen“ umzugehen (Kammermeyer 2004, 59f.).

Der Zusammenhang zwischen einem geeigneten Verständnis des Begriffs der Heterogenität (vgl. Kap. 1.1.1) und jenem der Schulfähigkeit zeigt sich innerhalb des Konzepts zur Schuleingangsphase überhaupt nicht hergestellt. So wird am Beispiel der Kinder „mit geringer ausgeprägter Schulfähigkeit“ (MSW NW 2004, 11) nicht das Verhältnis zu anderen Heterogenitätsdimensionen wie etwa der sozialen und kulturellen Herkunft oder dem Geschlecht in den Blick gerückt und differenziert. Dieses Verhältnis ist jedoch leicht herzustellen: So waren unter den bislang als nicht-schulfähig erklärten und vom Schulbesuch zurückgestellten Kindern überproportional Kinder mit Migrationshintergrund vertreten (vgl. Roßbach/Tietze 1996, 156), ebenso war der Anteil der zurückgestellten Jungen „anderthalbmal so groß“ wie bei den Mädchen (Roßbach 2001, 163). Dies wäre Anlass, in einem Konzept zur Schuleingangsphase nicht pauschal auf nicht ausreichend schulfähige Kinder abzuheben, sondern beispielsweise die Herkunft, das Geschlecht oder die Lebenswelt der Kinder als zu beachtende Merkmale zu beschreiben und Lehrkräfte dadurch für ein umfassendes Heterogenitätsverständnis zu sensibilisieren.

Schulfähigkeit stellt somit keinen Begriff dar, der die Fähigkeiten des Kindes in Bezug auf die Anforderungen der Schule misst. In den Schriften des Ministeriums jedoch gerät er durch die fehlende Definition, die normbezogenen Formulierungen und die einseitige Betonung der Lernvoraussetzungen des Kindes zu einem solchen. Da das Konzept den Lehrkräften ein derartiges Begriffsverständnis anbietet, besteht die Gefahr, dass dies Einfluss auf deren didaktisches Handeln gewinnt.

### **Kürzere und längere Verweildauer**

Für die Mehrheit der Kinder beträgt die Verweildauer in der Schuleingangsphase zwei Schuljahre. Diese kann aufgrund des Schulrechtsänderungsgesetzes von 2003 um ein Jahr verkürzt oder verlängert werden (vgl. MSW NW 2003a, Art.6, §2, Abs. 2). Das Konzept konstatiert diesbezüglich: „Langsam lernende Schülerinnen und Schüler“ oder Kinder, deren „Schulfähigkeit noch nicht ausreichend ausgeprägt ist“, lassen eine längere Verweildauer geraten erscheinen (MSW NW 2004, 3). Beschreibt man die Leistungs- oder Schulfähigkeit der Kinder in der bereits analysierten Weise, scheint eine längere Verweildauer – im Verbund mit einer individu-



ellen Förderung – die folgerichtige Maßnahme, um den Lernerfolg zu erhöhen. Das Ziel, dass die Kinder mit längerer Verweildauer die verbindlichen Anforderungen am Ende der Schuleingangsphase erreichen, ist dabei nicht fern von der Absicht zu vermuten, in der Jahrgangsklasse 3 möglichst leistungshomogene Gruppen bilden zu können. Alternative Maßnahmen zu einer Schulzeitverlängerung wäre es hingegen, eine ziendifferente Lernentwicklung von Kindern eines Jahrgangs zuzulassen und diese aufgrund der heterogenen Lernausgangslagen und Lernfähigkeiten der Kinder zum Regelfall zu erklären, ohne dabei das grundlegende Ziel des beständigen Kompetenzerwerbs aus dem Blick zu verlieren.

Genauer zu betrachten ist der Anteil der Kinder mit einer längeren Verweildauer von drei Jahren in der Schuleingangsphase<sup>215</sup>. Dieser betrug im Jahr 2010 in NRW insgesamt 1,4%, wobei zwischen jahrgangshomogenen und -heterogenen Schuleingangsklassen zu unterscheiden ist. In den Schuleingangsphasen mit Jahrgangsklassen betrug der Anteil der Kinder mit einer Verweildauer von drei Jahren<sup>216</sup> nur 0,9%, in jenen mit jahrgangsheterogenen Klassen hingegen hatte er einen signifikant höheren Anteil von 5,1% (vgl. Regionalverband Ruhr 2012, 104). Dies gilt es näher zu erläutern.

Anhand multipler Regressionsanalysen zeigt sich in den jahrgangsheterogenen Klassen ein „bedeutsamer Einfluss“ der Quote von Kindern aus sozial benachteiligten Familien, die Leistungen nach dem SGB II empfangen, auf den Anteil der Kinder mit längerer Verweildauer. Als weitere Prädiktoren, die in diesen Klassen einen „stärkeren Einfluss“ auf den Anteil der Kinder mit längerer Verweildauer haben als in Jahrgangsklassen, ist der Anteil von Kindern mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf und von Kindern, die weniger als ein Jahr in Deutschland leben und die deutsche Sprache noch nicht hinreichend beherrschen, zu nennen (vgl. ebd.). Der Bildungsbericht Ruhr geht begründet davon aus, dass diejenigen Grundschulen, die von diesen Kindern besucht werden, aufgrund der sich aus den benachteiligten Lebenslagen ergebenden „besonderen pädagogischen Herausforderungen jahrgangsübergreifend arbeiten und das Mehr an Zeit zur Förderung der Schülerinnen und Schüler einsetzen“ (ebd.). Allerdings gälte es, diese Zusammenhänge durch weitere Studien zu erforschen. Angesichts dieser Lage zeigt sich erneut, wie wichtig ein umfassendes Heterogenitätsverständnis für ein landesweites Konzept zur jahrgangsgemischten Schuleingangsphase wäre.

### **Fortführung der jahrgangsheterogenen Klassen in den Jahrgängen 3 und 4**

Neben der Möglichkeit, den Bildungsgang nach der Schuleingangsphase in Jahrgangsklassen fortzuführen, empfiehlt das Konzept den Schulen, „eine Erweiterung des jahrgangsübergreifenden Unterrichts in den Jahrgangsstufen 3 und 4 zu prüfen“ (vgl. MSW NW 2004, 9). Als Vorteile einer Verbindung dieser Jahrgangsstufen mit der Schuleingangsphase werden die Verlängerung der gemeinsamen Lernzeit und der weitgehende Erhalt des sozialen Gefüges der Lerngruppe angeführt (vgl. ebd.)<sup>217</sup>.

215 Leider lässt sich der Anteil der Kinder mit kürzerer Verweildauer anhand der amtlichen Statistik nicht ablesen.

216 Aus schultheoretischer Perspektive bleibt hier anzuzweifeln, ob sich die längere Verweildauer in jahrgangsbezogenen Schuleingangsklassen – außer in sprachlicher Hinsicht – von der üblichen Form der Jahrgangsklassenwiederholung unterscheidet, wofür es keine Anzeichen gibt. Lediglich eine Anrechnung auf die Dauer der Schulpflicht wird nicht vorgenommen.

217 Die gesetzlichen Vorgaben für die Klassenbildung gelten für jahrgangshomogene wie jahrgangsheterogene Klassen. Die Einrichtung letzterer für die Jahrgänge 3 und 4 ist aufgrund eines schulischen Konzepts nach der Zustimmung der Schulkonferenz vor dem Hintergrund der Ausbildungsordnung Grundschule (AOGS) möglich (vgl. Schulrechtsänderungsgesetz MSW NW 2003a bzw. MSW NW 2004, 9).

Die Fortsetzung jahrgangsübergreifenden Unterrichts in den höheren Klassen der Grundschule wird in der Literatur nur vereinzelt thematisiert (vgl. Werner 2005). Sie differenziert sich in zwei Modelle: die Verbindung der Schuleingangsphase mit dem dritten Jahrgang oder dem dritten und vierten Jahrgang. Das erste Modell, welches häufig von Schulen gewählt wird, die mit Ansätzen von Montessori oder Petersen arbeiten, bedeutet – für die vierjährige Grundschule – nach einer drei Jahrgänge umfassenden Klasse einen Wechsel der Kinder in die Jahrgangsklasse vier. Das zweite Modell vermeidet diesen Wechsel. Neben den formalen Rahmenbedingungen wie etwa den unterschiedlichen Schülerzahlen pro Jahrgang werden in der Diskussion Fragen zur Unterrichtsgestaltung dieser unterschiedlichen Modelle kaum thematisiert (vgl. ebd.). Damit bleiben wichtige didaktische Aspekte wie die – im Vergleich zur zwei Jahrgänge umfassenden Schuleingangsphase – höhere Zahl der Differenzierungsstufen ausgespart<sup>218</sup>.

#### 5.4.2 Didaktische Leitlinien

Anknüpfend an die „reformpädagogisch orientierten Richtlinien aus dem Jahr 1985“ und die „bewährte[n] Formen der Grundschularbeit“ sollen mit dem Konzept zur Schuleingangsphase die „erforderliche[n] Neuorientierungen“ zu ihrer didaktischen Gestaltung eingeleitet werden (MSW NW 2004, 2). Die geforderte Neuorientierung betrifft vor allem das didaktische Handeln der Lehrkräfte. Im Hinblick auf die vorliegende Feldforschung werden in vier Schritten die Kernaussagen analysiert, die Leitgedanken zur Unterrichtsgestaltung, die Differenzierung und Individualisierung, die Förderdiagnostik und die Förderpläne sowie die Teamarbeit von Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften betreffen.

##### Leitlinien der Unterrichtsgestaltung

Das Konzept fordert dazu auf, die „Rolle der Lehrkräfte [zu] verändern“ (ebd., 6), Zum einen betrifft dies ihre Planungstätigkeit: So nehmen die „Vorbereitung und Entwicklung von Materialien für einen individualisierten und differenzierenden Unterricht sowie die Planung dieses Unterrichts [nehmen] immer mehr Raum ein“ (ebd.). Geht man davon aus, dass die Vorbereitungszeit der Lehrkräfte nicht unbegrenzt ist, bliebe zu klären, welche Bereiche dementsprechend weniger Raum einnehmen. Eine Schwerpunktverschiebung hin zur Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien lässt angesichts des Anspruchs eines differenzierten Unterrichts gleichzeitig die Frage aufkommen, inwieweit dies für die Lehrkräfte zeitlich leistbar und effektiv ist.

Vergleicht man die hier anvisierte Veränderung mit der Vorbereitungstätigkeit von Lehrkräften in Jahrgangsklassen, in der nach einer quantitativen Erhebung von Vollstädt et al. (1999, 86) die häufige Nutzung (75%) des jeweils eingeführten Schulbuchs bzw. die fast ebenso häufige Nutzung (67%) weiterer Schulbücher zu den wesentlichen Stützen ihrer Vorbereitung zählen (vgl. Kap. 7.2.3), eröffnet sich hier die Frage, inwieweit das Konzept zur Schuleingangsphase bereits davon ausgeht, dass die für die Jahrgangsklasse entwickelten Schulbücher für einen jahrgangsübergreifenden Unterricht nur eingeschränkt zu verwenden sind und daher die Vorbereitung von differenzierten Lernmaterialien einzukalkulieren ist. Inwieweit diese von den Lehrkräften im Rahmen ihrer knappen Vorbereitungszeit geleistet werden kann, bleibt offen.

Zum anderen weist die herausgestellte Notwendigkeit zur Binnendifferenzierung auf die veränderten Aufgaben bei der Durchführung des Unterrichts hin. Dabei geht das Konzept davon aus, dass die „Rolle der Lehrkräfte im Unterricht [entwickelt] sich stärker hin zur Lernbegleitung“

<sup>218</sup> Selten wird die Bildung einer eigenen jahgangsheterogenen Klasse für die Jahrgänge drei und vier thematisiert (vgl. Knörzer 1997; Kemp 2004). Daneben gibt es noch das Modell so genannter aufsteigender jahrgangsübergreifender Klassen von zwei oder drei miteinander kombinierten Jahrgängen, so dass die Kinder über die gesamte Grundschulzeit dieselbe Klassenlehrkraft behalten können.

entwickelt, wobei der Begriff der Lernbegleitung jedoch nicht ansatzweise charakterisiert wird (MSW NW 2004, 6). Die damit entstehende Leerstelle erscheint vor dem Anspruch der Individualisierung bzw. der individuellen Förderung problematisch. Für die Lehrkräfte wäre zumindest eine nähere Skizzierung möglicher Formen der Lernbegleitung und ihrer Aufgaben notwendig (vgl. Kap. 5.2.4), auch wenn die bisherige didaktisch orientierte Forschung hierauf nur erste Antworten gibt. Eng mit der Lernbegleitung verbunden ist der Begriff des „angeleitete[n] Lernen[s]“ durch die Lehrkräfte, den das Konzept auch verwendet (MSW NW 2004, 5f.). Wie die Anleitung des Lernens in einer Lerngruppe mit vielen Differenzierungsniveaus gestaltet werden kann, wird jedoch nicht näher erläutert.

Zur Gestaltung der Lehr-Lernarrangements in der Schuleingangsphase gehen die Autoren des Konzepts von drei grundlegenden Formen aus: „[1.] Selbstgesteuertes Lernen der Schülerinnen und Schüler, [2.] gemeinsame Lernprozesse in der Lerngruppe oder der Klasse und [3.] angeleitetes Lernen stehen in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander“, was als „Methodenmix“ bezeichnet wird (MSW NW 2004, 5)<sup>219</sup>. Es fällt auf, dass sich die drei genannten Formen bereits rein begrifflich nur schwer in ein hier gefordertes Verhältnis bringen lassen, da sie verschiedene Ebenen von Lehr-Lernprozessen betreffen.

Zunächst lässt sich bezogen auf die zweite Form [2.] die Ebene der sozialen ‚Bindung‘ des Lernens definieren, bei der grundsätzlich die beiden Möglichkeiten der gemeinsamen und der – hier nicht benannten – individuell gestalteten Lernsituation zu unterscheiden sind. Diese begriffliche Differenz wird aber nicht verwendet, womit sich mit dem Auftrag an ein ausgewogenes Verhältnis für die Lehrkräfte Fragen ergeben: Ist selbstgesteuertes Lernen [1.] hier als gemeinsames und/oder individuelles Lernen gedacht? Bezieht sich das angeleitete Lernen [3.] auf gemeinsames und/oder auf individuelles Lernen, was dann in Bezug zu den Aufgaben der Lernbegleitung zu setzen wäre?

Auch die übrigen im obigen Zitat verwendeten Begriffe lassen eine an die didaktische Theorie angelehnte Systematisierung vermissen. So ist „selbstgesteuertes Lernen“ [1.] vom „fremdgesteuerten“ d. h. in diesem Fall durch die Lehrkraft gesteuerten Lernen zu unterscheiden (vgl. Konrad/Traub 1999). Der Grad der Selbst- bzw. Fremdbestimmtheit des Kindes beim Lernen, der sich unter anderem auf die Auswahl des Lerngegenstands, des Lernziels, der Methode, des Materials, des Lerntempos und des Lernpartners bezieht, weist auf die unterschiedlich weit reichenden Entscheidungsspielräume der Selbststeuerung hin, die jeweils zu klären sind.

Ähnlich verhält es sich mit dem Begriff „angeleitetes Lernen“ [3.], der polar zum nicht angeleiteten oder selbstständigen Lernen der Kinder zu verstehen ist. Somit muss die Lehrkraft klären, inwieweit sie eine Anleitung der Lernprozesse vornimmt oder diese vom Kind selbstständig verfolgt werden können. Dabei kann die Aufgabe der Anleitung des Lernens unabhängig von der Frage bestehen, inwieweit Lehrkräfte eine Selbststeuerung des Lernens durch die Kinder in ihrem Unterricht vorsehen, da auch hierbei ein jeweils individuell bestimmtes Maß an Anleitung notwendig sein kann.

Somit scheint das im weiteren Verlauf des Konzepts formulierte Verhältnis der Formen, welches eine Gegensätzlichkeit der Begriffe suggeriert, nicht stimmig: So

<sup>219</sup> Die Ordnungszahlen in Klammern sind nicht Bestandteil des Zitats, sondern wurden eingefügt, um in der folgenden Analyse hierauf Bezug zu nehmen.

„kommt dem selbstgesteuerten Lernen eine besondere Bedeutung zu. Schülerinnen und Schüler lernen auf diese Weise ihrem Lernalter und Lernstand entsprechend, sich richtig einzuschätzen, sich selbst anspruchsvolle Aufgaben und Ziele zu setzen, ihr Lernen zu planen und auch zu überprüfen. Es ist dies der Weg, effiziente Lernstrategien und Lernkompetenz zu entwickeln. Allerdings soll der Unterricht nicht einseitig auf offene Formen und ausschließlich selbstgesteuertes Lernen ausgerichtet sein. Auch angeleitetes Lernen hat z.B. bei der Einführung komplexer Lerninhalte und vor allem bei der Förderung leistungsschwächerer und ängstlich-unsicherer Kinder seine Berechtigung“ (MSW NW 2004, 5).

Die Ausführungen werfen verschiedene Fragen für Lehrkräfte auf: Inwieweit benötigt das einzelne Kind am Schulanfang eine Anleitung durch die Lehrkraft, um die genannten Fähigkeiten des selbstgesteuerten Lernens zu entfalten und eine Planung des eigenen Lernens angesichts neuer Lerngegenstände vorzunehmen? Ebenso sind der Grad und das Maß der Anleitung von Kind zu Kind je nach individueller Lernausgangslage als verschieden anzunehmen.

Die im Konzept empfohlene Anleitung für die Gruppe „leistungsschwächerer Kinder“ lässt hierbei eine Differenziertheit des skizzierten Lehr-Lernsettings vermissen, womit zugleich der fehlende Bezug zum Begriff des Lernens deutlich wird. Es gilt, Lernen als Aktivität zu sehen, die sowohl von der Instruktion des Lehrenden als auch von der Konstruktion des Lernenden getragen wird (vgl. Einsiedler 2001, 323). Dabei sind die Lernaktivitäten des Kindes insbesondere in Abhängigkeit weiterer Einflussfaktoren – wie sie etwa das ökopsychologische Schulfähigkeitskonstrukt beinhaltet – zu betrachten, die nicht eindimensional wirken: Die vom Konzept betonte vermeintliche Leistungsschwäche, Unsicherheit oder Ängstlichkeit von Kindern als Entscheidungsmerkmale für die weitergehende Anleitung des Lernens zu erheben, ist nicht nur für die Lehrkräfte irreführend, sondern wird einem umfassenden Heterogenitätsbegriff nicht gerecht. So kann auch ein ‚leistungsstarkes‘ Kind mit Deutsch als Zweitsprache eine Anleitung zum Aufgabenverständnis benötigen, ein ‚unsicheres‘ Kind hingegen benötigt vielleicht weniger eine Anleitung als vielmehr eine sichere Bindung an die Bezugspersonen. Spekulationen hinsichtlich der Merkmale eines Kindes in Bezug auf die Notwendigkeit einer Anleitung erscheinen müßig.

Ein Grund dafür, warum das Konzept für ‚leistungsschwächere‘ Kinder eine stärkere Anleitung durch die Lehrkräfte fordert, wird nicht explizit genannt. Er lässt sich jedoch an anderer Stelle in einem weiteren Anspruch erkennen: „Die verbindlichen Anforderungen der neuen Lehrplangeneration geben den Lehrkräften klare Vorgaben, welche Lernziele von den einzelnen Schülerinnen und Schüler[n – sic.] erreicht und welche Kompetenzen erworben werden müssen“ (MSW NW 2004, 5f.). Über eine verstärkte Anleitung sollen die Lehrkräfte darauf hinwirken, dass auch leistungsschwächere Schüler die Anforderungen erreichen. Inwieweit sie dies im Rahmen ihrer Möglichkeiten leisten können, bliebe zu erforschen.

### **Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts**

„Die Einführung der Schuleingangsphase erfordert es, den Anfangsunterricht pädagogisch und didaktisch-methodisch weiter zu entwickeln. Die in der pädagogischen Arbeit der Grundschule bewährten Formen der Individualisierung und Differenzierung bieten dafür gute Voraussetzungen“ (vgl. MSW NW 2004, 4).

Die einzelne Lehrkraft dabei in den Blick nehmend ist davon auszugehen, dass der Anspruch der Weiterentwicklung je nach bisherigen Kompetenzen eine mehr oder minder starke Veränderung erfordert. Dass dies jedoch in jedem Fall allein aufgrund der jahrgangsgemischten Lern-

gruppe notwendig wird, ist anzunehmen. Im Konzept betont wird dabei die Anschlussfähigkeit an das bisherige didaktische Handeln, sofern es den reformpädagogischen Ansätzen der bisher gültigen Richtlinien von 1985 folgte (vgl. ebd., 5, 10).

„Individualisierung und Differenzierung bestimmen das Lernen in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen“ (MSW NW 2004, 7). Diese Forderung durchzieht das Konzept zur Schuleingangsphase. Zudem werden die beiden Begriffe fortwährend miteinander genannt, aber in keiner Weise voneinander unterschieden<sup>220</sup>. Aus Sicht der didaktischen Theorie hingegen sind die Begriffe gerade im Hinblick auf die schulische Praxis präzise zu verwenden.

Innere Differenzierung, welche seit den 1970er Jahren fortlaufend gefordert wird (vgl. Fischer 1969, 126; Winkler 1979, Klafki 1991, 173ff.), meint eine gewisse „Anpassung der schulischen Anforderungen an die individuellen Leistungsfähigkeiten und die Berücksichtigung der Schülerinteressen“ (Meyer-Willner 2001, 373).

Dahingegen bedeutet der Begriff der Individualisierung „die Konzentration aller unterrichtlichen Maßnahmen auf die internen Lernbedingungen eines einzelnen Schülers, um ihn speziell zu fördern (...), eigentlich also Einzelunterricht. Dies ist jedoch wegen der hohen Klassenfrequenzen weder realisierbar noch pädagogisch und gesellschaftlich wünschbar“ (ebd.).

Wie hier angedeutet kann die Individualisierung des Lernens in ihrer konsequenten Ausprägung in einen Konflikt mit den vom Staat vorgegebenen und im Konzept auch hervorgehobenen verbindlichen Anforderungen der Lehrpläne geraten, ohne dass dies im Konzept beachtet scheint (vgl. MSW NW 2004, 5f.).

Angesichts der gängigen Definitionen in der Theorie entsteht die Frage, warum das Konzept keine Unterscheidung der Begriffe vornimmt und somit die Möglichkeiten der Individualisierung des Unterrichts im Hinblick auf die Praxis zu relativieren sucht. Ein Grund für die Betonung der Individualisierung ist in dem untrennbar hiermit verbundenen Anspruch des Konzepts zu sehen, dass alle Kinder „individuell und gezielt gefördert [werden]“ (ebd., 3). Entsprechende Formulierungen wie die „differenzierte und individuelle Förderung“ durchziehen das Konzept (ebd., 5) und geben mit Bezug auf die Unterrichtsgestaltung die Richtung der Weiterentwicklung vor: „Individualisierung sowie innere und äußere Differenzierung gewährleisten die zielgerichtete Förderung“ (ebd., 8). Insgesamt fällt im Konzept die Sammlung der Begriffe rund um die „Förderung“ der Kinder auf, etwa die „Förderdiagnostik“, der „Förderbedarf“, die „Förderpläne“ und die „Förderziele“ (vgl. MSW NW 2004, 6ff.). Es wäre an andere Stelle zu klären, was diese Begriffe, die bislang vor allem in der sonderpädagogischen Literatur zu finden waren, in der Grundschule bewirken. Denkbar ist sowohl eine alle Kinder gleich behandelnde – alle Kinder sind ‚förderungswürdig‘ – als auch eine problematische Wertung dieser Entwicklung – alle Kinder sind ‚förderungsbedürftig‘, wobei das Vertrauen der Pädagogen in die eigenständige Fähigkeit der Kinder, sich in vielen Bereichen des Lebens ‚selbst zu unterrichten‘, schwinden kann.

Bei der im Konzept zu erkennenden Absicht, dass alle Kinder gefördert werden sollen, müssen sich die Lehrkräfte an den Zielen der Lehrpläne orientieren. Dabei müsste die individuelle Förderung von Kindern, die entsprechende Ziele während der Schuleingangsphase nur schwerlich erreichen können, einen sehr großen Raum einnehmen. Inwieweit den Lehrkräften

220 Innere Differenzierung und Individualisierung werden Mantraartig und ohne Unterscheidung der Begrifflichkeiten fortlaufend als die zentralen Gestaltungsmerkmale des Unterrichts benannt (vgl. MSW NW 2004, S. 4, 5, 6, 7, 8, 9 und 10).

dies innerhalb der gegebenen zeitlichen Rahmenbedingungen gelingt, bleibt zu untersuchen (vgl. Kap. 8.5, Kap. 9.1).

Insgesamt weist das Konzept zutreffend darauf hin, dass die „Arbeit in der Schuleingangsphase (...) hohe Anforderung an die Fähigkeit der Lehrkräfte zur inneren und äußeren Differenzierung“ stellt – die Individualisierung ist an dieser Stelle seltsamerweise nicht genannt (ebd., 6). Bezogen auf die geforderte Weiterentwicklung des Unterrichts in diese Richtung erstaunt es, dass die im Kontext angebotene Lehrerfortbildung bisher allein auf den thematischen Schwerpunkt der „Förderdiagnostik“ gerichtet war (vgl. ebd.) und den Lehrkräften vor der Einrichtung der Schuleingangsphase keine gezielt angelegte Unterstützung bei der Entwicklung geeigneter Differenzierungskonzepte für den Unterricht angeboten wurde.

Während für die Innere Differenzierung noch drei verschiedene Realisierungsmodelle vorgestellt werden (vgl. ebd. 8), beschränkt sich das Konzept im Hinblick auf die Individualisierung des Unterrichts auf die bloße Nennung des Begriffs und auf entsprechende Ansprüche an die Lehrkräfte. Dabei wird zwar die unterschiedliche Leistungsfähigkeit der Kinder benannt, für die Berücksichtigung dieser im Unterricht wird jedoch eine unscharf formulierte didaktische Realisierung durch entsprechende Lehr-Lernarrangements angeboten:

„Ziel ist es stets, leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler nicht zu überfordern und leistungsstärkere nicht zu unterfordern. Die in vielen Grundschulen praktizierten offenen Unterrichtsformen mit Tages- und Wochenplänen sowie die Freiarbeit, das Werkstattlernen und das Stationenlernen tragen diesem Ziel schon jetzt Rechnung“<sup>221</sup> (ebd., 5).

Die Argumentation wird dem Anspruch und dem Ziel, das verfolgt werden soll, nur eingeschränkt gerecht. Zum einen bleiben die genannten offenen Unterrichtsformen unbestimmt, gerade hinsichtlich des Begriffs bzw. des Grads der ‚Öffnung‘, den die Lehrkraft mit ihnen verfolgt. Zu beachten gilt, dass ‚offene‘ Unterrichtsformen als reine Organisationsformen häufig einen im eigentlichen Sinne eher geschlossenen Unterricht tarnen, wie dies Peschel (2002a, S. 11–39) in einer umfangreichen Analyse dargelegt hat. Dies gilt insbesondere, wenn sie etwa in der Wochenplan-, Stations- oder Werkstattarbeit vornehmlich Aufgaben eines kleinschrittigen Pflichtprogramms enthalten, bei denen sich die Offenheit einzig auf die Wahl des Bearbeitungszeitpunkts bzw. des Arbeitstempos der Kinder bezieht. Offener Unterricht erweist sich dann als Wandlung eines lehrerzentrierten in einen „materialzentrierten Unterricht“ (ebd., S. 8). Dass diese Wandlung durchaus beabsichtigt ist, wurde bereits bei der Planungstätigkeit der Lehrkräfte deutlich.

Zum anderen scheint die im Konzept fehlende Definition des Begriffs vom Offenen Unterricht und der Inneren Differenzierung fatal: Aus Sicht der didaktischen Theorie darf „Offener Unterricht mit seinen Organisationsformen (...) nicht mit innerer Differenzierung gleichgesetzt werden, weil eine andere Schwerpunktsetzung vorliegt“ (Einsiedler 2001, 373). Somit bleibt eine entscheidende Voraussetzung für das genannte Ziel unbenannt: Solange Arbeitspläne zu den genannten Formen nicht für die unterschiedliche Leistungsfähigkeit der Kinder differenziert werden, können sie eine Unter- oder Überforderung von Kindern kaum verhindern, weshalb die vorliegende Feldforschung auch hierauf den Blick richtet (vgl. Kap. 7.1.3).

221 Es fällt auf, dass der Begriff des Projektunterrichts fehlt, in dem die Öffnung des Unterrichts am konsequentesten verfolgt wird, da er eine Öffnung sowohl auf methodisch-organisatorischer Ebene, als auch auf didaktisch-inhaltlicher und pädagogisch-politischer Ebene bei der Mitentscheidung der Kinder über Inhalte und Ziele ihrer Arbeit ermöglicht (vgl. Brügmann 1998, 8f.)



### Förderpläne und Förderdiagnostik

Der Anspruch des Konzepts an eine „differenzierte und individuelle Förderung“ (MSW NW 2004, 5) beschränkt sich jedoch nicht nur eine Veränderung des didaktischen Handelns im Unterricht. Entsprechend des eingangs untersuchten Verständnisses von Schulfähigkeit setzt das Konzept bei der Förderung der Schulfähigkeit mit den von der Lehrkraft zu erstellenden „Förder- und Entwicklungspläne[n]“ augenscheinlich vor allem beim Kind an (MSW NW 2004, 6). Aufgrund dieser Pläne sollen die Lernfortschritte der Kinder „kontinuierlich überprüft“ und „neue Förderziele festgelegt“ werden (ebd.). In diesem Kontext verweist das Konzept die Lehrkräfte darauf, „welche Lernziele von den einzelnen Schülerinnen und Schülern erreicht und welche Kompetenzen erworben werden müssen“ (ebd., 6f.).

Das Konzept geht dabei nicht darauf ein, dass eine Förderung nicht nur im Hinblick auf die Anforderungen der Schule gestaltet werden darf, sondern immer auch angepasst an die Situation des Kindes. Hierbei erweist sich wiederum das einseitige Verständnis von Schulfähigkeit als problematisch: Nur im Dialog der schulischen, außerschulischen und familiären Lernwelt der Kinder scheinen Maßnahmen wie die Erstellung von Förderplänen (vgl. ebd., 11), die vorschulische Sprachförderung (vgl. MSW NW 2004, 13f.) oder die Etablierung von Einschulungskonferenzen mit den Kindergärten (vgl. ebd., 15) zielführend.

Zwar wird die Erstellung von Förder- und Entwicklungsplänen nicht explizit als neue didaktische Aufgabe der Lehrkräfte dargestellt, jedoch erfordern sie von diesen „eine fundierte Förderdiagnostik und -methodik“ und damit diesbezüglich weiter entwickelte Kompetenzen (vgl. ebd. 6). Daher wurden in den Jahren vor der Einführung der Schuleingangsphase hierzu verstärkt Fortbildungen in größerem zeitlichen Umfang angeboten (vgl. MSW NW 2004, 6). Schwerpunkt der Fortbildungsangebote im Sinne des Konzepts sollen dementsprechend Inhalte rund um die individuelle Förderung sein, so die „Förderdiagnostik und Fördermethodik“, die Erstellung „individueller Arbeits- und Förderpläne“, der Umgang mit Heterogenität „mit dem Ziel der bestmöglichen Förderung“ oder die „Förderung übergreifender lernmethodischer Kompetenz und selbständigen Lernens“ der Kinder (MSW NW 2004, 16)<sup>222</sup>. Mit der Erstellung von Förderplänen sind auch die sozialpädagogischen Fachkräfte betraut, die zukünftig mit den Lehrkräften zusammenarbeiten.

### Teamarbeit von Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften

Das Konzept zur Schuleingangsphase sieht den Einsatz der bisher in den Schulkindergärten tätigen sozialpädagogischen Fachkräfte<sup>223</sup> im Anfangsunterricht vor. Sie sollen „mit einem neuen Aufgabenzuschnitt in der Schuleingangsphase eng mit den Lehrkräften zusammen“ arbeiten (MSW NW 2004, 3).

Damit wird die Teamarbeit zweier Berufsgruppen eingeleitet, die im Konzept ausschließlich aus der Perspektive der sozialpädagogischen Fachkräfte betrachtet wird, für die eine grundlegende

222 Bei der Bereitstellung und Evaluation von Fortbildungsangeboten wie etwa dem nordrhein-westfälischen Modellprojekt „Schule & Co“ hat sich gezeigt, dass diese von den Lehrkräften vor allem dann als hilfreich wahrgenommen werden, wenn sie „im Kern auf die Entwicklung des Unterrichts bezogen sind“ (vgl. Bastian 2008, 10). Bei der Wahl des Themenschwerpunkts der individuellen Förderung müsste es somit nicht allein um diagnostische Instrumente, Methoden oder die Förderplanung gehen, sondern auch darum, wie die Lehrkräfte diese in ihre Unterrichtsdurchführung integrieren können. Fortbildungsinhalte, die mit den zeitlichen Ressourcen der Lehrkräfte im Unterricht bzw. den Rahmenbedingungen jahrgangsheterogener Klassen nicht kompatibel sind, können hingegen wirkungslos bleiben, womit etwa aufwändige diagnostische Verfahren eher kritisch zu sehen sind. In der vorliegenden Feldforschung gilt es daher, auch hierauf den Fokus zu richten (vgl. Kap. 9.1).

223 Im Konzept genannt werden unter anderem Sozialpädagoginnen, Sozialarbeiterinnen, Erzieherinnen, Kindergärtnerinnen, Hortnerinnen, Jugendleiterinnen sowie verschiedene therapeutische Fachkräfte (vgl. MSW 2004, 3).

„Änderung in den Rahmenbedingungen ihrer Tätigkeit“ vorgenommen wird (ebd., 10). Sie arbeiten nun nicht mehr mit einer ‚besonderen‘ Kindergruppe, sondern gemeinsam mit den Lehrkräften verschiedener Klassen, womit die Teamarbeit im Unterricht auch ein ‚team-teaching‘ erfordert (vgl. Huber 2000). Ihre Fördermöglichkeiten mit einzelnen Kindern sind nicht mehr auf ein Schuljahr beschränkt, als Hauptzielgruppe ihrer Tätigkeit werden die Kinder genannt, „deren Schulfähigkeit noch weiter entwickelt werden muss“, womit bei der Auswahl dieser ein sehr offener Definitionsspielraum gegeben ist (vgl. MSW NW 2004, 3f.). Dahingegen geht das Konzept nicht auf die Rolle und die Veränderungen der Lehrkräfte in dieser Zusammenarbeit ein. Für sie geht es nun darum, Aufgaben ihres didaktischen Handlungsfeldes mit der Sozialpädagogin zu teilen<sup>224</sup>.

Die sich hieraus ergebende Aufgabe der Teamarbeit wird im Konzept nicht angesprochen: Ausgehend von den unterschiedlichen Kompetenzen, Erwartungen und Persönlichkeiten beider Lehrender gilt es, Teamstrukturen zu entwickeln, Rollen und Aufgaben im Unterricht zu sichten, abzusprechen sowie die Teamarbeit und ihre Prozesse zu reflektieren (vgl. Heymann 2007, 16ff./Bastian et al. 2010, 6ff.). Mit der fehlenden Beachtung der Teamarbeit im Konzept steht diese in der Gefahr, nicht als neu zu bewältigende Gestaltungsaufgabe wahrgenommen zu werden, was eine problematische Leerstelle des Konzepts darstellt. Daher richtet sich der Blick der vorliegenden Forschung auch darauf, inwieweit die Zusammenarbeit der beiden Professionen als Gestaltungsaufgabe im Rahmen der Schuleingangsphase wahrgenommen wird (vgl. Kap 9.1.4).

Zu den Rahmenbedingungen der jahrgangsheterogenen Schuleingangsklassen ist anzumerken, dass den ca. 3.400 Grundschulen des Landes durch die Auflösung der Schulkindergärten 593 sozialpädagogische Fachkräfte zur Verfügung stehen, für die „geeignete Formen für einen effizienten Einsatz“ von der zuständigen Schulaufsicht festzulegen sind (MSW NW 2004, 11). Dabei gilt der Grundsatz, dass der Einsatz der jeweiligen Fachkraft auf zwei Grundschulen beschränkt sein soll, an denen sich der ortsbezogene „größte Anteil von Kindern mit gering ausgeprägter Schulfähigkeit und besonderen Fördernotwendigkeiten befindet“, wobei davon ausgegangen wird, dass dies „in der Regel die Grundschulen mit bisherigen Schulkindergärten“ sind (ebd.)<sup>225</sup>. Diese Annahme des Konzepts steht im deutlichen Gegensatz zu den Ergebnissen der Studie von Mader in den 1980er-Jahren: Hiernach vermag ein Schulkindergarten „seine Kinder im Sinne eines Sogeffekts auch selbst zu rekrutieren“, vor allem die Zurückstellung vor Schulbeginn ist „so gut wie ausschließlich durch das Vorhandensein eines Schulkindergartens (SKG) beeinflusst“ (Mader et al. 1991, 25). Damit befindet sich das Konzept in der Gefahr, eine empirisch widerlegte Aussage zur angeblichen Konzentration von Kindern mit gering ausgeprägter Schulfähigkeit an den Standorten der bisherigen Schulkindergärten fortzuschreiben. Gleichzeitig wird Schulen, die bisher ohne Schulkindergarten existierten, eine sozialpädagogische Fachkraft vorenthalten.

224 Bezüglich der Zusammenarbeit gilt es aus theoretischer Sicht auch zu beachten, dass Sozialpädagogen und Grundschullehrkräfte aufgrund ihrer Ausbildung und Bezahlung verschiedener Professionen und Statusgruppen im Schulwesen angehören, was Auswirkungen auf das Rollenverständnis der Personen haben kann.

225 Dies bedeutet, dass nur an ca. 1180 von 3400 Grundschulen eine sozialpädagogische Fachkraft tätig sein wird. Die übrigen Schulen sollen von einer Fachkraft im Umfang einer halben Stelle pro Schulamtsbezirk beraten werden (vgl. MSW NW 2004, 11f.). Angesichts der großen Zahl von Schulen pro Bezirk kann hier nur eine punktuelle Unterstützung stattfinden.

### 5.4.3 Ergebnisse der Analyse

Die bildungstheoretischen Positionen lassen erkennen, dass das Konzept der Schuleingangsphase in NRW nur bezüglich des Verzichts auf die Zurückstellung vom Schulbesuch anschlussfähig an die erziehungswissenschaftliche Forschung ist. Sowohl das Heterogenitätsverständnis als auch der vermittelte Schulfähigkeitsbegriff lassen eine theoretisch hinreichende konzeptionelle Grundlegung der Schuleingangsphase vermissen. Zugleich ist diese nicht schulsystemisch reflektiert, denn dieser Rahmen wird gar nicht erst berührt: Aufgrund der Behauptung von Kindern mit langsameren Lerntempi wird die längere Verweildauer als sinnvoll erachtet, um die verbindlichen Anforderungen zu erreichen, womit jene letztlich nur der Einrichtung möglichst leistungshomogener Gruppen in Jahrgang 3 dient. Dass Kinder nicht nur langsamer oder schneller, sondern unterschiedlich lernen und entsprechend ihrer Lernausgangslage verschiedene Anregungen, Zugänge und Formen der Übung und Auseinandersetzung benötigen, wird nicht benannt. Hierin verdeutlicht sich der fehlende Bezug zu einem geeigneten Heterogenitätsverständnis, wie dies an zwei Beispielen erkennbar wird: Weder Kinder mit Migrationshintergrund und Deutsch als Zweitsprache, noch Kinder mit geringen familiären Möglichkeiten zur Teilhabe an kultureller Bildung werden vom Konzept genannt. Damit wird nicht reflektiert, ob und inwieweit die längere Verweildauer, die wie die Wiederholung der Jahrgangsklasse eine schulzeitverlängernde Maßnahme darstellt, für eine geeignete Lernentwicklung sinnvoll ist oder ob statt dessen andere Maßnahmen, wie etwa eine Anreicherung schulischer Lernumgebungen und Lerngelegenheiten (vgl. Kap. 1.1.2), eine integrierte schulische Sprachförderung oder eine stärkere Doppelbesetzung des Unterrichts mit Sozialpädagoginnen zielführender wären.

Ebenso unberührt bleibt die zur Forderung erhobene „individuelle Förderung“ – und damit der Unterricht der Schuleingangsphase – in ihrem Verhältnis zur Förderung in der Förderschule. Die Betonung der zielgleichen verbindlichen Anforderungen für die Schuleingangsphase und die damit ausbleibende Nennung der ebenso möglichen zieldifferenten Förderung machen deutlich, dass das Lernen am Schulanfang nicht grundlegend reflektiert, sondern nur unter veränderten äußeren Rahmenbedingungen erscheint. Damit scheint das Spannungsfeld der Grundschule „zwischen den Ansprüchen der Individualisierung und Standardisierung“ bezogen auf die bildungstheoretischen Positionen vor allem auf letztere hin ausgerichtet (Götz 2005).

Insbesondere in seinen didaktischen Aussagen lässt das Konzept eine Definition und Systematik der gewählten Begriffe vermissen, was nicht nur aus theoretischer Sicht, sondern gerade im Hinblick auf die Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung problematisch ist. Den Lehrkräften werden einzelne Vorschläge zur Gestaltung jahrgangsübergreifenden Unterrichts gemacht, die in sich aber kaum konsistent sind und zentrale Fragen danach aufwerfen, was konkret gemeint ist. Im Hinblick auf die Individualisierung des Unterrichts werden sie mit Ansprüchen konfrontiert, für die das Konzept keine Realisierungsformen anbietet. Die fortlaufend betonte Forderung einer individuellen Förderung aller Kinder lässt – etwa im Kontext der Förderpläne und Förderdiagnostik – das begriffliche Inventar der Sonderpädagogik erkennen, ohne dass etwa die Rahmenbedingungen – wie etwa kleinere Lerngruppen, personelle Ausstattung oder räumliche Voraussetzungen – denen der Förderschulen angepasst werden. Zu fragen ist gleichzeitig, worin sich individuelle Förderung in Grundschule und Förderschule unterscheiden und ob hierfür die Schulform der Förderschule bzw. ein eigenes Kompetenzzentrum benötigt wird.

Insgesamt ist die Darstellung des Konzepts wenig systematisch. Deutlich werden vor allem die Ansprüche an die Lehrkräfte und die idealtypische Darstellung didaktischer Arrangements for-

muliert, die jedoch nicht auf die Realisierung unter unveränderten schulischen Rahmenbedingungen eingehen.

### 5.5 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Analyse des Kapitels wird mit dem Fokus auf fünf inhaltliche Schwerpunkte resümiert.

Zunächst richtet sich der Blick auf das Bildungssystem. Die jahrgangsheterogene Schuleingangsphase ist nicht isoliert als Angelegenheit der Grundschule zu betrachten, sondern vielmehr mit Blick auf deren Position im Bildungswesen. Dies gilt insbesondere angesichts der im internationalen Vergleich sehr kurzen Grundschuldauer von nur vier Schuljahren. Der freiwillige Besuch des Kindergartens vor und die Aufteilung der Kinder in die Sekundarschulformen nach der Grundschule bedeuten für die Institution zweierlei: Zum einen soll sie eine erste gemeinsame Qualifikation – fast – aller Kinder gestalten, zum anderen muss sie aber ihrer Selektionsfunktion in Form der Grundschulgutachten für die Sekundarstufe 1 nachkommen und damit eine Leistungshomogenisierung für die entsprechenden Schulformen vorbereiten. Bisher wurde letztere Aufgabe meist ab dem dritten Jahrgang durch die zu erteilenden Ziffernzensuren, durch potentielle Klassenwiederholungen oder die Selektion in ein paralleles Förderschulsystems markiert.

Für eine – vom Konzept her – nicht-selektive Schuleingangsphase steht somit nur ein kurzer Zeitraum von zwei Jahrgängen zur Verfügung. Gleichzeitig gibt es für die Mischung von nur zwei Jahrgängen keine (reform-)pädagogischen Vorbilder oder spezifischen Begründungen. Diese, in den Konzepten der Länder vorgesehene Jahrgangsmischung, stellt damit eine Setzung dar, die vor allem der Anpassung der Schuleingangsphase an das in Jahrgänge gegliederte Schulsystem geschuldet ist. Die Anbindung des dritten und vierten Jahrgangs an eine jahrgangsheterogene Eingangsklasse wird zwar formal empfohlen, stellt aber eher die Ausnahme dar. Damit stoßen jahrgangsheterogene und -homogene Klassen zum Ende des zweiten Jahrgangs in den Bildungsbiografien der Kinder aneinander. Zwar muss dies nicht zwingend Probleme hervorrufen, es müsste aber im Blick behalten werden, wie Kinder diesen Übergang erleben, inwieweit Unterricht in den beiden Klassenformen unterschiedlich gestaltet wird und welche Auswirkungen dies auf die Lernprozesse hat. Die Vereinbarkeit der beiden Klassenformen in einer Schulform und ihre Auswirkungen auf die didaktischen Konstrukte von Lehrkräften wurden bisher nicht erforscht. Es besteht die Gefahr, dass das Jahrgangsklassensystem in den Köpfen der Lehrkräfte, innerhalb der Grundschule als Institution und mit Blick auf die Sekundarstufe das ‚wahre‘ System bleibt, vor dessen Bestand die Jahrgangsmischung am Schulanfang lediglich toleriert wird.

Ein zweiter Schwerpunkt der Thematik eröffnet sich ausgehend von den hohen Quoten der Zurückstellung vom Schulbesuch in einzelnen Bundesländer in den 1980er- und 1990er-Jahren sowie dem Sogeffekt, der bei einem bestehenden Schulkindergarten an einer Schule auf die Zurückstellungsquoten festgestellt wurde. Diese haben die Bildungsungerechtigkeit am Schulanfang erkennen lassen und in einigen Ländern zu gesetzlichen Neuregelungen geführt. Verbunden hiermit war der Anspruch, durch die Schuleingangsphase und die längere Verweildauer in dieser die Zurückstellung zu vermeiden und eine höhere Bildungsgerechtigkeit zu schaffen.

Wie die Analyse gezeigt hat, haben Länder mit gesetzlicher Einschränkung der Zurückstellung vom Schulanfang eine integrative Einschulungsstrategie in stärkerem Maße verwirklichen können als Länder, in denen die Zurückstellung weiterhin unbegrenzt möglich ist. Dieser Befund ist unabhängig von der optionalen Einrichtung der jahrgangsgemischten Schuleingangsphase

in einem Bundesland. Gleichzeitig wurde deutlich, dass der Anspruch der Bildungsgerechtigkeit nur eingeschränkt aus Statistiken hervorgeht. In einigen Ländern besuchen zurückgestellte Kinder weiterhin die Kindergärten, da für sie keine schulischen Einrichtungen mehr vorgesehen sind. Wenn diese Kinder in den Schul- wie Kindergartenstatistiken nicht als solche ausgewiesen werden, schafft dies Intransparenz.

In Ländern, in denen es keine nennenswerte Zurückstellungsquote mehr gibt und die keine Schulkindergärten bzw. Vorklassen führen, wird für Kinder mit ‚geringeren‘ Lernvoraussetzungen am Schulanfang die längere Verweildauer in der Schuleingangsphase als strukturelle Kompensationsmaßnahme angeboten. Diese lässt sich auch dahingehend interpretieren, dass dadurch die Leistungsheterogenität der Jahrgangsklasse drei eingeschränkt werden soll. Wird die Schuleingangsphase wie in Nordrhein-Westfalen überwiegend in Jahrgangsklassen realisiert, erfolgt eine längere Verweildauer dort nun als Klassenwiederholung im üblichen Sinne. Hierbei ist die angestrebte höhere Bildungsgerechtigkeit als außerordentlich kritisch zu beurteilen.

Daneben hat das Konstrukt der längeren Verweildauer dazu geführt, dass etwa im nationalen Bildungsbericht für den ersten und zweiten Jahrgang keine Wiederholerquoten mehr ausgewiesen werden. Die hierüber erreichte Senkung der Quote für die Grundschule lässt sich somit als gesetzlich verursachte ‚Verbesserung‘ der Statistik begreifen. Für eine stärkere Bildungsgerechtigkeit, abgelesen an den Quoten der Zurückstellung vom Schulbesuch und der Klassenwiederholung, bleiben aufgrund dieser Daten die Zweifel, inwieweit sie eingelöst ist.

Ein dritter Schwerpunkt erschließt sich von der historischen Dimension aus. Zu konstatieren ist eine ‚Bruchlinie‘ in der Entwicklung des Bildungssystems und der grundschulpädagogischen Diskussion zur Jahrgangsmischung, die durch die Ablehnung jahrgangsheterogener Klassen in den Konzepten der Eingangsstufe der 1970er-Jahre und durch die Distanzierung didaktischer Ansätze vom Modell des Abteilungsunterrichts seit Mitte der 1990er-Jahren markiert wird. Erstere scheint vor dem Hintergrund der Probleme wenig gegliederter Volksschulen verständlich, letztere ist plausibel, um eine jahrgangsbezogene Abteilungsbildung in der Schuleingangsphase zu verhindern.

Wie in der vorangegangenen Analyse gezeigt werden konnte, bewirkt dies auf der Ebene der didaktischen Theorie jedoch zweierlei: Zum einen werden die in der historischen Didaktik thematisierten Problemlagen – der Zeitmangel für den direkten Unterricht und die Störanfälligkeit des Lernens durch parallele Unterrichtssituationen – nicht rezipiert und bleiben der Diskussion und der Forschung verschlossen. Inwieweit diese Probleme in der heutigen Praxis ohne einen Abteilungsunterricht wahrgenommen werden, ist bislang kaum geklärt. Zum anderen bleibt die Frage der Abteilungs- oder Kleingruppenbildung – unabhängig davon, welchen Begriff man wählt – und mit ihr die Frage der Anleitung des Lernens in der aktuellen Diskussion zum jahrgangsübergreifenden Unterricht nur wenig beachtet. In der Vernachlässigung dieser Fragen zeigt sich eine Bruchlinie in der didaktischen Diskussion, die seit Ende der 1960er-Jahre besteht. Erst in zeitlicher Distanz hierzu und ohne die Angst vor dem Vorwurf, eine historische Form der Jahrgangsmischung zu propagieren, konnte sie durch die sachbezogene Analyse aufgezeigt werden.

Ein vierter Schwerpunkt öffnet den Blick auf die didaktische Herausforderung für die Lehrkräfte, jahrgangsübergreifenden Unterricht mit einer geeigneten Inneren Differenzierung zu gestalten. Diesbezügliche Forderungen hierzu finden sich häufig in der bildungspolitischen Diskussion, eine Anpassung schulischer Ressourcen in Form geeigneter Räume, Gruppengrößen oder Personalausstattungen hingegen folgt den Ansprüchen nur in einzelnen Bundesländern oder Schulen.



In der Grundschuldidaktik werden verschiedene Realisierungsformen zur Inneren Differenzierung wie die Angebotsdifferenzierung, die Selbstdifferenzierung oder das Lernen am gemeinsamen Gegenstand angeboten. Es bleiben jedoch im Detail zahlreiche offene Fragen. Die häufig anzutreffende Forderung nach einem auf der Seite der Lernangebote stark differenzierten Unterricht lässt beispielsweise offen, inwieweit eine Anleitung zu den Lernangeboten notwendig und wie sie durchführbar ist. Dabei scheint der in der Allgemeinen Didaktik als grundlegend befundene Ansatz, die direkte Instruktion durch die Lehrkraft und die Konstruktion des Lernens durch das Kind miteinander zu kombinieren, in der Diskussion zur Jahrgangsmischung eher vernachlässigt (vgl. Einsiedler 2001, 326f.).

Wenig beachtet scheint auch die Frage nach der Kombination unterschiedlicher Sozialformen wie Plenums-, Kleingruppen- und Einzelunterricht bei der Anleitung des Lernens. Dass ein Kleingruppenunterricht jenseits starrer Jahrgangsbezogenheit der Gruppen – wie er beispielsweise im Jena-Plan von Petersen vorgestellt wird (vgl. Kap. 3.3.2) – sinnvoll für die lernstandsbezogene Anleitung und für den effektiven Umgang mit vorhandener Unterrichtszeit sein kann, wird nur am Rande thematisiert.

Abschließend ist in diesem Kontext die von Seiten der nordrhein-westfälischen Bildungspolitik völlig unzureichende Rezeption von erziehungswissenschaftlichen Begriffen und Forschungsergebnissen zu kritisieren, wie dies im Konzept des Landes beispielsweise beim Begriff der Schulfähigkeit oder den Begriffen rund um die Unterrichtsgestaltung deutlich wurde. Stattdessen dominiert hier die Phrase der „individuellen Förderung“ sowie der zugehörigen Diagnostik, deren Sinn und Nutzen zwar umschrieben, deren unterrichtliche Realisierung und Einbindung in eine didaktische Konzeption aber kaum berührt wird. In krassem Gegensatz hierzu steht die eher eindimensionale Kategorisierung von Kindern als langsamer oder schneller Lernende, die ein anspruchsvolles Heterogenitätsverständnis vermissen lässt. Daneben ist auf die enge Verwobenheit schulsystemischer Rahmenbedingungen und didaktischer Handlungsfelder hinzuweisen. Solange erstere nur wenig auf letztere abgestimmt sind, scheinen Spannungen in der Praxis vorprogrammiert und die Lehrkräfte haben hinsichtlich der Effektivität ihrer Arbeit Reibungsverluste zu erwarten.

Die bisherigen Punkte gehen inhaltlich in den fünften Schwerpunkt ein: Didaktisches Handeln von Lehrkräften im jahrgangsübergreifenden Unterricht zu erforschen, zu analysieren und der Diskussion zugänglich zu machen stellt sich als ein umfangreiches Vorhaben dar, das durch die bereits resümierten Inhalte und die Bedingungen des Feldes gekennzeichnet ist und mit diesen umgehen muss. Bisherige Forschungen konstatieren zwar eine Vielfalt von Formen des Offenen Unterrichts wie Wochenplan- und Werkstattunterricht, sie bilden aber kaum konkreter ab, wie dieser für die Kinder von zwei oder drei Jahrgängen und ihre gleichzeitigen aber unterschiedlichen Lernprozesse gestaltet ist und wie die Lehrkräfte die Innere Differenzierung oder auch eine Individualisierung des Lernens praktizieren. Dies hat zum einen mit der fehlenden Konsistenz der Begrifflichkeiten zu tun, zum anderen scheinen die eingesetzten Instrumente nur bedingt geeignet, um ein differenzierteres Verständnis von den Handlungsweisen im Feld zu erlangen. Weitgehend ausgespart aus der Forschung sind bislang Fragen, wie die Lehrkräfte angesichts der Vielzahl von Differenzierungsstufen eine Anleitung des Lernens gestalten: In welchen inhaltlichen Stufungen, in welchen Sozialformen und mit welchen unterrichtlichen Organisationsformen setzen sie diese Aufgabe um? Ein genaueres Bild hiervon ließe sich vermutlich erst über umfänglichere didaktische Forschung mit noch gezielteren Beobachtungen und über eine detailliertere Kategorisierung erlangen.



## 6 Konzeption und Feld der Untersuchung

Bevor im zweiten Teil der Arbeit die Ergebnisse der Feldforschung vorgestellt werden, befasst sich das vorliegende Kapitel mit der Konzeption und dem Feld der Untersuchung. Während Kapitel 6.1 den Gegenstand und die Fragen der Feldstudie umreißt, widmet sich Abschnitt 6.2 dem methodischen Vorgehen und den Forschungsinstrumenten. Kapitel 6.3 stellt den Untersuchungsplan vor. In den letzten beiden Abschnitten 6.4 und 6.5 wird auf die Berufsbiografie der Lehrkräfte und die Rahmenbedingungen der Schule eingegangen, an der die Forschung stattfand.

### 6.1 Gegenstand und Fragestellung der Untersuchung

Gegenstand der Untersuchung ist das didaktische Handeln von Lehrkräften, die in der Vergangenheit in Jahrgangsklassen unterrichteten und nun in jahrgangsheterogenen Klassen für die Jahrgänge 1 bis 3 tätig sind. Um dieses aus der Perspektive der Veränderung heraus zu untersuchen, richtet sich der Fokus auf die von den Lehrkräften formulierte „Vergleichsfolie“ ihres Jahrgangsklassenunterrichts. Diese Blickrichtung ist geeignet, um das Spezifische des didaktischen Handelns in der jahrgangsheterogenen Klasse in den Vordergrund treten zu lassen. Somit lauten die beiden übergeordneten Fragen des Erkenntnisinteresses:

- Wie gestalten Lehrkräfte ihr didaktisches Handeln in jahrgangsheterogenen Grundschulklassen?
- Welche Veränderungen stellen sie hierbei im Vergleich zu ihrem Unterricht in der Jahrgangsklasse fest?

Entsprechend des Forschungsinteresses im ersten Teil dieser Arbeit werden diese beiden Fragen für einzelne Aufgaben der Inneren Differenzierung und der Anleitung des Lernens in jahrgangsheterogenen Klassen ausformuliert. Bei allen im Folgenden aufgeführten Fragen wird zudem untersucht, inwieweit sich das diesbezügliche Handeln der Lehrkräfte im Vergleich zur Jahrgangsklasse verändert hat, wie dies auch aus dem Interviewleitfaden hervorgeht (vgl. Kap. 6.2.2).

Zur Inneren Differenzierung werden vier Fragen formuliert:

- Wie nehmen die Lehrkräfte die Lehrpläne im Hinblick auf die Planung des jahrgangsübergreifenden Unterrichts wahr?
- Woran orientieren sie sich bei der Auswahl von Lerngegenständen?
- Wie differenzieren sie Lernangebote des lehrgangsförmigen Unterrichts?
- Wie differenzieren sie Lernangebote in alternativen Unterrichtsarrangements?

Für die Anleitung des Lernens werden drei Fragen fokussiert:

- In welchen Sozialformen leiten die Lehrkräfte das Lernen der Kinder an und wie gestalten sie diese Anleitungen?
- Wie gestalten sie Unterrichtsverläufe im Hinblick auf die Anleitungphasen?
- Wie initiieren sie die Hilfen und Anleitungen der Kinder untereinander? Welche Bedeutung haben diese für das didaktische Handeln der Lehrkräfte?

Die Fragen dieser beiden Bereiche richten sich in einem dritten Bereich auch auf das didaktische Handeln mit den Schulanfängern sowie den Kindern mit längerer oder den Kindern mit kürzerer Verweildauer. Ergänzend geht es um zwei weitere Fragen:

- Wie nehmen die Lehrkräfte die Heterogenität der Schulanfängergruppe wahr?
- Wie und anhand welcher Kriterien treffen sie die Entscheidung über die längere bzw. kürzere Verweildauer von Kindern?

## 6.2 Methodisches Vorgehen

Zur Untersuchung der Thematik eignet sich die deskriptive Feldforschung mit einem qualitativ orientierten Forschungsdesign. Der „Gegenstand“ der Untersuchung, in diesem Fall ausgewählte Bereiche didaktischen Handelns, wird in seiner „natürlichen Umgebung belassen“ (vgl. Mayring 2002, 54). Daher gilt es, nicht nur die Wahl der Forschungsmethoden und die Gestaltung der Forschungsinstrumente, sondern auch den Untersuchungsplan mit den Bedingungen des Feldes abzustimmen.

Zentrale Figur der deskriptiven Feldforschung ist der „teilnehmende Beobachter“, der sich jedoch nicht auf die gleichnamige Methode beschränkt. Er hat „zwei Haltungen zu realisieren, nämlich Engagement und Distanz. Ohne Engagement lässt sich die Realität und deren Deutung nicht erfahren. Und ohne Distanz wird die Deutung der anderen Beteiligten nicht als Deutung erkennbar“ (Beck et al. 2003, 681f.).

Sowohl bei der Planung der Untersuchung als auch bei der Datenerhebung und -auswertung wurde die Bedeutung beider Haltungen deutlich: Die Entwicklung des Beobachtungs- und Interviewleitfadens ging von einer stark intrinsischen Motivation und ebenso von einer sich aus der Auseinandersetzung mit der Theorie ergebenden Distanz zur Thematik hervor. Bei der Kontaktaufnahme zu den Lehrkräften und beim Verhalten im Feld waren ebenso Engagement und Distanz notwendig, um den Forschungsprozess zu befördern, aber nicht zu beeinflussen.

Angesichts der Ergebnisse der historischen Analyse ist davon auszugehen, dass es sich beim Gegenstand und den Fragen der Untersuchung um ein komplexes Forschungsvorhaben handelt. Der Begriff der Komplexität geht in der qualitativen Sozialforschung häufig einher mit der Überlegung zur „Komplexitätsreduktion“: Diese impliziert in gewisser Weise, dass „komplexe soziale Wirklichkeit nur als reduzierte bewältigbar, bearbeitbar, untersuchbar und darstellbar ist“ oder noch konkreter formuliert, „dass die Dinge komplizierter liegen, als wir in der Lage sind es wahrzunehmen, zu verstehen oder darzustellen“ (Kelle 2003, 194).

Eine Komplexitätsreduktion scheint vor allem dann problematisch, wenn explorative Forschung sich einer verkürzten Datenerhebung zuwendet oder ein Vorgabe zu Grunde gelegt wird, nicht die pädagogischen Situationen, sondern die Intentionen der Handelnden erforschen zu müssen. Führt dies etwa zu der Position, dass die Forschung sich nicht auf „die reine Beobachtung beschränken kann, sondern immer das ‚Warum‘ der Handelnden im Horizont behalten muss“ (Merkens 1995, 35), ist dies kritisch zu betrachten. So birgt die vorweg bestimmende Frage nach dem „Warum“ die Gefahr, den Versuch einer qualitativen Analyse komplexer sozialer Wirklichkeiten scheitern zu lassen. Dahingegen ermöglicht die Aufgabe, „empirische Forschung im Angesicht von Komplexität zu konzipieren“ und als Forscher mit einer gewissen „Negativität“ des Begriffs umzugehen, eine Wendung des qualitativen Forschungsinteresses „weg von der Erklärungslogik und hin zu der genauen Beschreibung sozialer Ordnungen“ (Kelle 2003, 194).

Um die Komplexität der Thematik aufrecht zu erhalten und dem Anspruch einer explorativen Feldforschung gerecht zu werden, wurden drei qualitative Methoden zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Forschungsverlauf miteinander kombiniert, die sich zur Untersuchung bisher wenig erforschter Felder eignen: Die Gruppendiskussion, die Teilnehmende Beobachtung und das Qualitative Interview.

Die Gruppendiskussion wurde einmalig in der Pilotphase der vorliegenden Studie eingesetzt. Ausgehend von dem Erzählimpuls, über Erfahrungen ihres didaktischen Handelns im jahrgangsübergreifenden Unterricht und über mögliche Veränderungen im Vergleich zum Jahrgangsklassenunterricht zu berichten, erörterten die zu diesem Zeitpunkt an der Studie beteiligten neun Lehrkräfte zahlreiche für sie relevante Diskussionspunkte. Die starke thematische Offenheit der Gruppendiskussion führte zu der Entscheidung, deren Analyse nicht in die vorliegende Arbeit mit aufzunehmen, da dies eine Schwerpunktverschiebung der Arbeit bedeutet hätte. Stattdessen wurden die Erkenntnisse aus der Gruppendiskussion genutzt, um relevante Themen für die weitere Erhebung zu erschließen. Die Ergebnisse dienten zur Orientierung bei der Entwicklung der beiden anderen Instrumente.

Mit Hilfe der Qualitativen Interviews wurden Veränderungen des didaktischen Handelns im Vergleich mit dem früheren Handeln in der Jahrgangsklasse aus der Sicht der Lehrkräfte erhoben. Diese Vergleichsfolie ist ebenso für die Feststellung von konstanten Handlungsweisen relevant. Da der Schwerpunkt der Feldstudie in der qualitativen Analyse des didaktischen Handelns im jahrgangsübergreifenden Unterricht liegt, wurde dieses auch mit Hilfe der über anderthalb Jahre verlaufenden Unterrichtsbeobachtungen untersucht. Diese besitzen gegenüber den Interviews zweierlei Vorteile: Zum einen ist die Erhebung im Unterricht unmittelbar möglich und nicht von einer subjektiven und selektiven Wiedergabe der Lehrkräfte abhängig. Zum anderen ließen sich aufgrund der Kenntnis des Unterrichts Fragen in den Interviews ausdifferenzieren und auch auf pädagogische Situationen beziehen. Dies veranlasste die Lehrkräfte dazu, ihre Aussagen zu illustrieren.

Um die Ergebnisse der auf verschiedene Weise erhobenen Daten im nachfolgenden Auswertungsverfahren, der Qualitativen Inhaltsanalyse, aufeinander beziehen zu können, wurden die Fragen der Beobachtungs- und Interviewleitfäden eng aufeinander abgestimmt. Damit liegt der Studie eine Methodentriangulation qualitativer Untersuchungsverfahren zu Grunde, die gewählt wurde, „um die Mängel der jeweils isolierten Erhebungsverfahren einzuschränken“ (Lamnek 1989, 163).

### 6.2.1 Teilnehmende Beobachtung

Bei der Teilnehmenden Beobachtung richten sich die Beobachtungen des Forschers „auf ein genau formuliertes Forschungsziel, sind systematisch geplant, werden systematisch aufgezeichnet und können Überprüfungen zugeführt werden“ (Lamnek 1989, 244). Während das Forschungsziel bereits skizziert wurde, geht es nun um die Planung, Aufzeichnung und Überprüfbarkeit der Beobachtung.

Im Gegensatz zur voll standardisierten Beobachtung, die meist mit Beobachtungsbögen zur quantitativen Erhebung arbeitet, ist die Teilnehmende Beobachtung offener angelegt. Die Nähe des Beobachters zu seinem Gegenstandsbereich und seine Teilhabe an Lebenssituationen lassen eine höchstens halbstandardisierte Beobachtung zu (vgl. Mayring 2002, 81). Hierfür eignet sich der Einsatz eines Leitfadens, mit dem eine systematische Planung und die Überprüfbarkeit des Forschungsprozesses gewährleistet werden können, der aber eine hinreichende Offenheit besitzt.

Bei der Auseinandersetzung mit der Methode der Teilnehmenden Beobachtung fällt auf, dass diese für den Bereich der Unterrichtsbeobachtung in der neueren Theorie der erziehungswissenschaftlichen Forschungsmethodik bisher wenig beachtet scheint. So befasst sich Voigt (2003) anhand älterer Arbeiten aus den 1960er- und 1970er-Jahren mit der Teilnehmenden Beobachtung und dem Instrument des Beobachtungsleitfadens im Unterricht. Für die Entwicklung des Leitfadens ist zu klären, „welche Phänomene aus dem Unterrichtsgeschehen“ für das Erkenntnisinteresse wichtig erscheinen; eine wissenschaftliche Entscheidung hierüber ist aber nur möglich, „wenn zumindest in Ansätzen ein theoretisches Unterrichtsmodell ausgewiesen“ werden kann (Voigt 2003, 788).

Um sich einen Überblick darüber zu verschaffen, inwieweit ein Unterrichtsmodell der Inneren Differenzierung in den jahrgangsheterogenen Klassen des Feldes existierte, waren zunächst Voruntersuchungen notwendig. Diese wurden als „unsystematische teilnehmende Beobachtung“ konzipiert, waren aber mit dem Ziel verbunden, aufgrund dieser geeignete Fragen zu entwickeln (Friebertshäuser 2003a, 522). Da für deren Formulierung zumindest grundlegende Beobachtungskategorien notwendig sind, wurde ein Überblick über beobachtbare Situationen geschaffen und eine Gliederung des Beobachtungsfeldes vorgenommen (vgl. Lamnek 1989, 244).

### **Merkmale und Gliederung des Beobachtungsfeldes**

Das Beobachtungsfeld des jahrgangsübergreifenden Unterrichts lässt sich anhand der Merkmale ‚Geschlossenheit‘ sowie ‚Komplexität‘ näher bestimmen.

Da die Schulklasse während der Unterrichtsstunden eine geringe Interdependenz zu anderen Gruppen und einen hohen Grad der räumlichen Trennung aufweist, ist sie als eher geschlossenes Beobachtungsfeld anzusehen (vgl. Lamnek 1989, 264). Gleichzeitig lässt sie sich als ein Feld mit eher hoher Komplexität begreifen, da die Zahl der agierenden Personen und damit die Möglichkeit verschiedenartiger und zeitlich parallel zueinander verlaufender Situationen hoch ist (vgl. ebd., 265). Diese Komplexität wurde im vorliegenden Fall durch den Fokus des Beobachters auf die Lehrkraft als zentraler Figur aller Beobachtungen verringert, sie bestand aber weiterhin durch die Vielzahl ihrer Interaktionen zu verschiedenen Kindern. Daher erwies sich eine Gliederung des Beobachtungsfeldes als sinnvoll.

Es wurden drei ‚Beobachtungsebenen‘ definiert, in denen sich das didaktische Handeln der Lehrkräfte in Interaktionen mit den Kindern ereignete, auf die sich die Beobachtungen in ungefähr gleichem Umfang richteten:

- Interaktionen mit der gesamten jahrgangsheterogenen Lerngruppe,
- Interaktionen mit Kleingruppen, die jahrgangs- ,leistungs- oder interessenbezogen gebildet sein können und
- Interaktionen mit einzelnen Kindern, auch Kindern mit längerer oder kürzerer Verweildauer

### **Gestaltung des Beobachtungsleitfadens**

Aufgrund des Erkenntnisinteresses gliedert sich der Leitfaden in drei Schwerpunkte.

Der erste Schwerpunkt enthält Beobachtungsfragen zur Inneren Differenzierung:

- Woran orientieren sich die Lehrkräfte bei der Auswahl der Lerngegenstände?
- Wie differenzieren sie die Lernangebote des lehrgangsförmigen Unterrichts?
- Wie differenzieren sie die Lernangebote in alternativen Unterrichtsarrangements?

Der zweite Schwerpunkt richtet den Fokus auf die Anleitung des Lernens:

- Wie gestalten die Lehrkräfte die Anleitung der Lernangebote in den verschiedenen Sozialformen Gesamtgruppe, Kleingruppe oder Einzelarbeit?
- Wie gestalten sie den Unterrichtsverlauf im Hinblick auf die Anleitungsphasen?
- Wie initiieren sie die Hilfen und Anleitungen der Kinder untereinander?

Der dritte Schwerpunkt umfasst Fragen zu einzelnen Gruppen von Kindern:

- Wie differenzieren die Lehrkräfte den Schriftspracherwerb für die Gruppe der Schulanfänger und wie leiten sie diesen an?
- Wie differenzierten sie die Lernangebote für die Kinder mit längerer und die Kinder mit kürzerer Verweildauer? Wie leiten sie diese beim Lernen an?

### Einsatz des Beobachtungsleitfadens

Für den Einsatz des Beobachtungsleitfadens, die Anfertigung der Protokolle und damit für die Frage, wie beobachtet und protokolliert werden soll, waren zwei Hinweise von Lamnek hilfreich. Der Fokus aller Beobachtungen richtet sich auf die „Interaktionen zwischen den Menschen dieses Feldes, um das die Interaktionen determinierende Alltagswissen“, wobei es ein Ziel ist, dass bei den Lehrkräften als „den beobachteten Handlungsfiguren die Regelmäßigkeiten herausgefiltert werden, um auf allgemeinere Handlungsmuster (...) schließen zu können“ (Lamnek 1989, 293). Somit wurden wiederholt ähnliche, aber nicht gleich ablaufende Situationen protokolliert, um mögliche Regelmäßigkeiten feststellen zu können.

Daneben galt es auf semantischer Ebene darauf zu achten, in den Beobachtungsprotokollen zunächst nur äußerlich beobachtbare Handlungen und Inhalte von Situationen zu erfassen, dies aber möglichst detailgenau und über einen längeren Zeitraum. Damit rücken die Protokolle in die Nähe von ethnografischer Forschung, ohne damit einen entsprechenden forschungsmethodischen Anspruch an sie zu erheben. Pro Vormittag wurde das didaktische Handeln in ca. drei Unterrichtsstunden beobachtet.

### 6.2.2 Qualitative Interviews

Die Befragung der Lehrkräfte wurde mit leitfadengestützten qualitativen Interviews durchgeführt, die in der Theorie auch als halbstandardisierte Interviews bezeichnet werden (vgl. Mayring 2002, 66f.). Bei der Entscheidung über die Interviewtechnik wurden die Gesamtkonzeption des Forschungsprojekts, das Erkenntnisinteresse und die befragte Zielgruppe berücksichtigt (vgl. Frieberthäuser 2003b, 374)<sup>226</sup>. Bei der Entwicklung des Leitfadens gaben die Verfahren des Problemzentrierten Interviews sowie des Narrativen Interviews wichtige Anhaltspunkte, ohne dass sich der Interviewleitfaden vollkommen an diese anlehnt.

Für den Ablauf des Interviews wurde dieses analog zum Problemzentrierten Interview in vier Phasen gegliedert, in dem die Einleitung, die allgemeine Sondierung des Themas, die spezifi-

226 Bei der methodischen Gesamtkonzeption galt es, die Teilnehmende Beobachtung zu berücksichtigen, bei der die Lehrkräfte als didaktisch Handelnde im Fokus stehen. Ihre Wahrnehmungen einer Veränderung des didaktischen Handelns sind jedoch kaum beobachtbar, sondern können nur ‚erfragt‘ werden. Dies erfordert eine Technik, mit der eine Zentrierung auf das Erkenntnisinteresse erreicht wird. Mit Blick auf die zu befragende Zielgruppe war es zudem wichtig, von allen Lehrkräften Berichte zu den einzelnen Bereichen des Erkenntnisinteresses zu erhalten und damit eine gewisse Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu erreichen. Damit wurde das leitfadengestützte Einzelinterview zum zentralen Forschungsinstrument, welches sich hinsichtlich der der Kombination mit der Teilnehmenden Beobachtung eignet (vgl. Frieberthäuser 2003b, 375).

sche Sondierung und der Abschluss jeweilige Schwerpunkte bilden (vgl. Witzel 1982, 96ff.). Bezogen auf die Technik des Narrativen Interviews wurde dem Leitfaden ein „Erzählprinzip“ zugrunde gelegt, durch welches „die Bedeutungsstrukturierung der sozialen Wirklichkeit (...) dem Befragten allein überlassen“ bleibt (Lamnek 1989, 74). Ähnlich wie in diesen beiden Verfahren folgt der Leitfaden dem Prinzip, dass sich das Interview ausgehend von einem zu Beginn gegebenen Erzählimpuls entwickeln kann, indem der Interviewer im weiteren Interviewverlauf einzelne Inhalte dieser Eingangserzählung aufgreift und seine Impulse zu den Forschungsfragen hieran anschließt.

Die Entscheidung für ein leitfadengestütztes Interview wurde durch einen weiteren Aspekt begleitet: So bestand aufgrund der ersten Ergebnisse der Gruppendiskussion und der Teilnehmenden Beobachtung die Vorannahme, dass die Sichtweisen der Lehrkräfte als deutlich heterogen einzuschätzen seien, womit das Merkmal der „Offenheit“ der Fragen von Bedeutung für die Forschungsergebnisse sein würde. Lamnek betont in diesem Zusammenhang, dass diese Offenheit durch eine Art des Interviews erreicht werden kann, das „dem Befragten viel Freiraum zur eigenen Betonung wichtiger Themenbereiche lässt“, was zu einem „weitgehend natürlichen Charakter des Gesprächs“ führt (Lamnek 1989, 55). Offene Fragen haben zudem die Funktion, die Variationsbreite möglicher Antworten festzustellen, was im Hinblick auf den explorativen Charakter der Studie wünschenswert ist.

### Gestaltung des Interviewleitfadens

Neben der Erzählaufforderung zu Beginn enthält der Leitfaden spezifische Sondierungsfragen und einen Abschluss des Interviews. Zu den Interviewphasen:

- I. Einleitend erhalten die Lehrkräfte Informationen zur Anonymisierung der personen- und ortsbezogenen Daten und zum Ablauf des Interviews. Des Weiteren wird ihnen eine erzählende Gesprächsstruktur nahe gelegt und das Thema des Interviews eingeleitet. Hierzu gehört auch eine Erläuterung des Begriffs „didaktisches Handeln“ (vgl. Kap. 1.1.2), um ihn als konsistenten Begriff verwenden zu können<sup>227</sup>.
- II. In der zweiten Phase wird zu Beginn ein offener Erzählimpuls angeboten mit der Aufforderung, davon zu berichten, wie die Lehrkraft ihr didaktisches Handeln im jahrgangsübergreifenden Unterricht gestaltet und wie sich dieses im Vergleich zum Unterricht in der Jahrgangsklasse verändert hat.
- III. Die dritte Phase des Interviews dient der spezifischen Sondierung. Ausgehend von der Eingangserzählung werden bereits angesprochene Themen durch Erzählimpulse und Verständnisfragen aufgegriffen. Daher unterscheidet sich deren Abfolge und genaue Formulierung in den einzelnen Interviews. Daneben wird auch mit der Technik des Zurückspiegels gearbeitet. Über sein Interpretationsangebot erfährt der Forscher, inwieweit die Lehrkraft seinen Deutungen einzelner Interviewaussagen zustimmt, sie modifiziert oder korrigiert. Dies trägt zu einem präziseren Verständnis seinerseits bei (vgl. Lamnek 1989, 75). Die Erzählimpulse und Fragen gliedern sich entsprechend des Erkenntnisinteresses in drei Schwerpunkte.

<sup>227</sup> Mit der Definition als „unterrichtsbezogenes Handeln“ (vgl. Hänsel et al. 1986) und entsprechenden Tätigkeiten wie Auswahl der Lerngegenstände, Planung und Differenzierung der Lernangebote, Planung von Unterrichtsverläufen oder Anleitung des Lernens wurde Begriffe gewählt, die sowohl realitätsnah als auch offen genug erscheinen, um von den Lehrkräften verwendet zu werden.



Zur Inneren Differenzierung werden vier Impulse und Fragen formuliert:

- Berichte bitte, wie du die staatlichen Lehrpläne im Hinblick auf die Planung des jahrgangsübergreifenden Unterrichts wahrnimmst. Inwieweit hat sich dies im Vergleich zur Jahrgangsklasse verändert?
- Erzähle bitte, woran du dich bei der Auswahl der Lerngegenstände orientierst<sup>228</sup>. Hat sich dies im Vergleich zur Jahrgangsklasse verändert?
- Beschreibe bitte, wie du die Lernangebote des lehrgangsförmigen Unterrichts differenzierst. Hat sich dies im Vergleich zur Jahrgangsklasse verändert?
- Skizziere bitte, wie du die Lernangebote für die Freie Arbeit, die Lernwerkstätten und den projektorientierten Unterricht differenzierst. Inwieweit hat sich dies im Vergleich zur Jahrgangsklasse verändert?

Zur Anleitung des Lernens werden drei Impulse und Fragen ausgewiesen.

- Berichte bitte davon, in welchen Sozialformen du das Lernen der Kinder anleitest und wie du diese Anleitungen gestaltest. Hat sich dies im Vergleich zur Jahrgangsklasse verändert?
- Skizziere bitte typische Unterrichtsverläufe im Hinblick auf die Phasen der Anleitung. Haben sich diese im Vergleich zur Jahrgangsklasse verändert?
- Beschreibe bitte die Anleitungen und Hilfen der Kinder untereinander. Inwieweit initiiert du diese und welche Bedeutung haben die Hilfen für Dein didaktisches Handeln? Hat sich dies im Vergleich zur Jahrgangsklasse verändert?

Für die Gruppe der Schulanfänger sowie der Kinder mit längerer bzw. kürzerer Verweildauer werden folgende Impulse und Fragen formuliert:

- Versuche bitte die Gruppe der Schulanfänger im Hinblick auf ihre Heterogenität zu beschreiben. Inwieweit siehst du diese als verändert im Vergleich zur Jahrgangsklasse?
- Beschreibe bitte je an einem Beispiel, wie und anhand welcher Kriterien du die Entscheidung über eine längere bzw. kürzere Verweildauer eines Kindes triffst.
- Daneben werden die Erzählimpulse zur Inneren Differenzierung und zur Anleitung des Lernens, den ersten beiden Schwerpunkten, auch bezogen auf die Kinder dieser Gruppen gestellt.

IV. Die vierte Phase beginnt mit einer abschließenden Frage, mit der die Berichte der Lehrkräfte zum Ende geführt werden sollen. Gleichzeitig besteht aber noch die Möglichkeit, verbliebene Gedanken aus dem Interview zu äußern.

- Wir nähern uns dem Ende des Interviews. Gibt es noch etwas, was Du berichten möchtest? Hast Du noch Gedanken zum Thema, die Dir während des Interviews kamen, die Du aber noch nicht einbringen konntest?“

Zum Abschluss folgen einige Fragen zur Berufsbiografie, die bei der Datenauswertung hilfreich sein können (vgl. Kap. 12.1.2).

---

228 Auf die Nennung von Bezugspunkten wie Lernvoraussetzungen, Unterrichtsthemen oder Lehrwerke, an denen sich die Lehrkräfte bei der Auswahl von Lerngegenständen orientieren könnten, wird bewusst verzichtet, um eine Lenkung durch diese Frage auszuschließen.

### Einsatz des Interviewleitfadens

Nach der Entwicklung des Interviewleitfadens wurde er mit zwei jahrgangsübergreifend unterrichtenden Lehrkräften erprobt, die nicht im Forschungsfeld arbeiteten. Hierdurch konnten die Erzählimpulse präzisiert werden. Das Anliegen eines Interviews wurde von allen Lehrkräften positiv aufgenommen, was als günstige Voraussetzung hierfür gelten kann (vgl. Friebertshäuser 2003, 390). Die Interviews fanden bis auf eine Ausnahme in den Räumen der Schule statt, zumeist nach dem Unterricht. Sie dauerten zwischen 75 und 150 Minuten.

### 6.2.3 Aufbereitung und Auswertung der Daten

Die Aufbereitung der Daten bestand zum einen in der Anfertigung der Beobachtungsprotokolle anhand der Feldnotizen unmittelbar nach den Unterrichtshospitationen. Diese wurden vom Autor selbst vorgenommen. Zum anderen waren die Transskripte der Gruppendiskussion sowie der Interviews anzufertigen; diese wurden weitgehend von studentischen Hilfskräften mit Hilfe eines Transkriptionsleitfadens in Anlehnung an Mayring (2002, 92) als teilkommentierte Transkription erstellt (vgl. Kap. 12.1.3). Alle Transskripte wurden im Abgleich mit den Interviewaufnahmen vom Autor selbst kontrolliert (vgl. Friebertshäuser 2003, 392).

Die Auswertung der Daten erfolgte mittels der Qualitativen Inhaltsanalyse. Die Stärke dieser Verfahrensweise liegt darin,

„dass sie streng methodisch kontrolliert das Material schrittweise analysiert. Sie zerlegt ihr Material in Einheiten, die sie nacheinander bearbeitet. Im Zentrum steht dabei ein theoriegeleitet am Material entwickeltes Kategoriensystem, durch dieses (...) werden diejenigen Aspekte festgelegt, die aus dem Material herausgefiltert werden sollen“ (Mayring 2002, 114).

Zunächst wurde bezogen auf das Erkenntnisinteresse drei Hauptkategorien, so genannte „main categories“, sowie elf Oberkategorien formuliert. In mehreren Durchgängen wurden die Textpassagen der Beobachtungsprotokolle und der Interviewtransskripte diesen Haupt- und Oberkategorien zugeordnet, bei wenigen Textstellen fand eine mehrfache Zuordnung statt. Dem Anspruch einer explorativen Feldforschung entsprechend wurde diese Strategie um eine induktive Kategorienbildung auf den beiden Subebenen der Unter- und Detailkategorien ergänzt, um weiterführende Erkenntnisse zu gewinnen, die über die von der Theorie zu erschließenden Aspekte hinausgehen. Auf diesen Ebenen wurde das Material somit keinen vorab entwickelten Analysekategorien unterworfen, sondern die Unter- und Detailkategorien wurden aus dem Material selbst abgeleitet. Dies ist wichtig, damit der Blick auf die Situationen und Sachverhalte „vorurteilsfrei“ möglich ist und die Auswertung „nicht vorschnell in eine bestimmte Richtung gelenkt“ wird (vgl. Lamnek 1989, 172).

Dieser Vorgang der „Codierung“ erfolgte aufgrund mehrmaliger Durchgänge durch das Datenmaterial. Nach Abschluss des Vorgangs waren alle Textpassagen den insgesamt 133 „codes“ des vier Hierarchieebenen umfassenden Codewortbaums zugeordnet (vgl. Kap. 12.1.4). Dieses auch als „Codierleitfaden“ verwendete Instrument diente dem Verschlüsseln und Vergleichen der Codierungen aus mehreren Durchgängen durch das Material und sichert so in gewisser Weise die Reliabilität der Ergebnisse (vgl. Schmidt 2003, 559).

Bei der Auswertung der Daten stellte die „Zusammenfassung“ die zentrale Analysetechnik dar (vgl. ebd., 115f). Beständige Aufgabe war dabei die Zusammenführung themengleicher aber nicht gleichartiger Inhalte. Bedeutsam ist, dass sich die Methoden der Befragung und Beobachtung<sup>229</sup>

<sup>229</sup> Aus forschungsmethodischer Sicht ist darauf hinzuweisen, dass bei der Analyse die Aussagen der Lehrkräfte in den Unterrichtsbeobachtungen einerseits und in den Interviews andererseits zu unterscheiden sind. Die Handlungen

gegenseitig ergänzen. Durch die verschiedenen Datenquellen war es möglich, punktuell mit dem Verfahren der „Explikation“ als zweiter Analysetechnik zu arbeiten. So lassen sich in den Interviews analysierte Aussagen mit Hilfe einzelner Unterrichtsbeobachtungen exemplarisch abbilden, ebenso kann für die in letzteren protokollierten Handlungsweisen in den Interviewtranskripten punktuell die Innensicht der Lehrkräfte ermittelt werden.

Die Analyse der Detailkategorien wird in den Kapitel 7, 8 und 9 in der Form von thematischen Skizzen vorgestellt. Hierzu werden exemplarische, teils längere Ausschnitte aus den Interviewtranskripten und den Beobachtungsprotokollen als „Ankerbeispiele“ für die inhaltlich vergleichbaren Daten der jeweiligen Kategorie zitiert und ausgewertet (vgl. Kucharz/Wagener 2007, 38). Bis auf wenige Ausnahmen habe ich mich gegen eine Paraphrasierung der Interviewaussagen entschieden, damit es für den Leser möglich ist, die subjektiven Einstellungen der Lehrkräfte nachzuvollziehen, durch die ihr didaktisches Handeln beeinflusst ist. Durch den originalen Wortlaut der Lehrkräfte bleiben die Interpretationen der Lehrkräfte von jenen des Autors unterschieden. Decken sich die Interpretationen, ist teilweise eine gewisse Wiederholung der Aussage unvermeidbar.

Die zitierten Ausschnitte sind anhand des ersten Buchstabens der Kürzel („M“ bis „Z“) im Kurzbeleg auf die jeweilige Lehrkraft zurückzuführen. Eine Übersicht über alle Lehrkräfte und Klassen findet sich im Anhang (vgl. Kap. 12.2). Sämtliche Namen von Personen, Orten und Institutionen wurden aus Datenschutzgründen verfremdet. Handelt es sich bei einem Zitat um eine Passage aus einem Interviewprotokoll, folgt dem jeweiligen Buchstaben der Lehrkraft das Kürzel „In“ sowie die Zeilenangabe des Textausschnitts. Entspricht das Zitat hingegen einem Beobachtungsprotokoll, folgt auf den Kennbuchstaben der Lehrkraft das Kürzel „Be“ mit der Angabe des Beobachtungsdatums.

### 6.3 Forschungsfeld und Untersuchungsplan

Die Wahl des Feldes erfolgte aufgrund von forschungsmethodischen Überlegungen. Zunächst fiel die Entscheidung, die Feldforschung auf die Lehrkräfte einer Schule zu beschränken, da für sie ähnliche schulische Rahmenbedingungen des jahrgangsübergreifenden Unterrichts vorlagen und die Daten später aufeinander bezogen werden konnten. Dies wäre bei unterschiedlichen Rahmenbedingungen an verschiedenen Schulen problematischer gewesen. Aufgrund der geplanten Unterrichtsbeobachtungen musste eine Schule in der Region der Universität Bielefeld gefunden werden, die dieser Form der Erhebung aufgeschlossen gegenüberstand. Zu Beginn des Schuljahres 2003/04 wurde Kontakt mit dem Forschungsfeld, einer Grundschule im Regierungsbezirk Detmold, aufgenommen, in der die Bildung von drei jahrgangsheterogenen Klassen gerade erst erfolgt war und die Lehrkräfte somit am Anfang möglicher Veränderungen ihres didaktischen Handelns standen.

Mayring (2002, 56) beschreibt es als ein häufig auftretendes Problem für den Forscher, Kontakte innerhalb des Forschungsfeldes zu bekommen. Dies bedeutete im vorliegenden Fall, die Bereitschaft der einzelnen Lehrkräfte zu gewinnen, dass sie in ihren Klassen Unterrichtsbeobachtungen zuließen und zu einem Interview bereit waren. Dies stellte sich jedoch nicht als problema-

---

und Äußerungen der Lehrkräfte in den Unterrichtsbeobachtungen sind als „akzidentale Dokumente“ zu bezeichnen, da sie nicht zum Zweck der Analyse hervorgebracht wurden (Atteslander 1975, 55). Da die Interviews rein zu diesem Zweck geführt wurden, lassen sich diese Transkripte als „systematische Dokumente“ bezeichnen (vgl. ebd., 62). Diese Unterscheidung war bei der Auswertung beachten.

tisch dar, vielmehr war auch in den Gesprächen unmittelbar nach dem Unterricht ein großes Interesse an den Beobachtungen zu bemerken.

Bei der Ernst-Moritz-Arndt Schule handelt es sich um eine dreizügige Grundschule mit einer Schülerschaft, die als heterogen zu bezeichnen ist<sup>230</sup>. Seit 1987 besuchen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf den Gemeinsamen Unterricht (GU) in vier Klassen. Auf eine Unterscheidung zwischen Kindern mit und solchen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf wurde in den Beobachtungen und in der Analyse durchgängig verzichtet, da diese Kategorien meines Erachtens kritisch zu sehen sind (vgl. Kap. 1.1.1). Im Schuljahr 2002/03 wurde ein pädagogisches Konzept zur Jahrgangsmischung der Jahrgänge 1 bis 3 entwickelt und von der Schulkonferenz verabschiedet. Man hatte nach Aussage einiger Kolleginnen bereits seit ca. zehn Jahren Modelle des jahrgangsübergreifenden Unterrichts diskutiert.

Die Schule wandelte nicht alle Jahrgangsklassen gleichzeitig in jahrgangsheterogene Klassen um, sondern löste über drei Jahre hinweg am Ende eines Schuljahres jeweils eine erste Jahrgangsklasse auf. Sie teilte diese in jeweils drei Gruppen, fügte neu eingeschulte Erstklässler hinzu und bildete für ein Schuljahr drei jahrgangsheterogenen Klassen mit den Jahrgängen 1 und 2, was auch als „Übergangsjahr“ beschrieben wird (vgl. Demmer-Diekmann 2005, 93). Erst im jeweils darauf folgenden Schuljahr wurde durch die erneute Aufnahme von Erstklässlern in diese Klassen eine Mischung der Jahrgänge 1 bis 3 erreicht. Entsprechend dieses Aufbaus der Klassen wurde die Untersuchung als dreistufiger Prozess durchgeführt.

	Schuljahr 2003/04	Schuljahr 2004/05	Schuljahr 2005/06	Schuljahr 2006/07	Schuljahr 2007/08
Klassen u, v, w, mit GU	Jahrgänge 1–2	Jahrgänge 1–3	Jahrgänge 1–3		
Forschungs- instrumente	VU	UB GD	UB bis 02/06 QI		
Klassen r, s, t, ohne GU		Jahrgänge 1–2	Jahrgänge 1–3	Jahrgänge 1–3	
Forschungs- instrumente		VU GD	UB	UB bis 02/07 QI	
Klassen x, y, z, ohne GU			Jahrgänge 1–2	Jahrgänge 1–3	Jahrgänge 1–3
Forschungs- instrumente			VU	UB	UB bis 02/08 QI

VU = Voruntersuchung – UB = Unterrichtsbeobachtung – GD = Gruppendiskussion – QI = Qualitative Interviews

Abb. 6.1: Jahrgangsheterogene Klassen und Einsatz der Forschungsinstrumente

230 Nach Darstellung des Schulprogramms und eigener Beobachtungen befinden sich in den Klassen Kinder aus verschiedenen sozialen Gesellschaftsschichten, ungefähr ein Drittel der SchülerInnen haben einen Migrationshintergrund, es gibt sowohl Kinder, die in sozial problematischen Verhältnissen leben als auch Kinder mit hohen sozialen Kompetenzen und großem Leistungspotential (vgl. Pädagogisches Konzept 2003).

### Durchführung der Untersuchung

Die Voruntersuchung (VU) wurde in den Klassen 1–2 u, 1–2 v und 1–2 w von Februar 2004 bis Juli 2004 durchgeführt, parallel hierzu wurde der Beobachtungsleitfaden entwickelt und erprobt. Da die Voruntersuchungen sich zur Orientierung im Feld bewährt hatten, wurden sie in den kommenden Schuljahren auch in den Klassen 1–2 s, 1–2 t und 1–2 y durchgeführt. Regelmäßige Unterrichtsbeobachtungen (UB) in allen neun Klassen der Schule wären aus zeitlichen Gründen nicht realisierbar gewesen, daher wurde zwischen Voll- und Teiluntersuchung unterschieden:

- Volluntersuchung: Unterrichtsbeobachtung über 1,5 Schuljahre alle sechs Wochen einen Vormittag, d.h. insgesamt 12 Beobachtungstage pro Klasse.
- Teiluntersuchung: Unterrichtsbeobachtung über 1,5 Schuljahre an insgesamt drei Vormittagen.

Die Voll- und Teiluntersuchung verteilten sich wie folgt:

- August 2004 bis Februar 2006: Volluntersuchung in der 1–3 u, 1–3 v und 1–3 w.
- August 2005 bis Februar 2007: Volluntersuchung in der 1–3 s und 1–3 t, Teiluntersuchung in der Klasse 1–3 r <sup>231</sup>.
- August 2006 bis Februar 2008: Volluntersuchung in der 1–3 y, Teiluntersuchung in den Klassen 1–3 x und 1–3 z <sup>232</sup>.

Die Gruppendiskussion fand einmalig im November 2004 statt. Die Interviews mit den Lehrkräften wurden jeweils nach Abschluss der Beobachtungsphase im Frühjahr 2006, 2007 oder 2008 durchgeführt.

### 6.4 Berufsbiografie der Lehrkräfte

Im Rahmen der qualitativen Interviews wurden die Lehrkräfte auch zu ihrer Berufsbiografie befragt (vgl. Kap. 12.1.2). Damit lässt sich die Gruppe mit Blick auf ihr Studium, ihre Berufserfahrung und ihre Vorerfahrungen zur Jahrgangsmischung charakterisieren. Die Ergebnisse zu diesen drei Bereichen werden im Folgenden in Tabellen und zugehörigen Erläuterungen zusammengefasst.

**Tab. 6.1:** Studium des Lehramts und der Unterrichtsfächer der befragten Lehrkräfte

	studiertes Lehramt				studierte Unterrichtsfächer		
	Primarstufe	Grund- und Hauptschule	anderes Lehramt	Sonderpädagogik	Deutsch und Mathematik sowie ein weiteres Fach	Deutsch oder Mathematik sowie ein weiteres Fach	ein Fach und zwei sonderpädagogische Fachrichtungen
Zahl der Lehrkräfte	8	2	1	3	8	3	3
<b>Gesamt</b>	<b>14</b>				<b>14</b>		

<sup>231</sup> Grund für die Auswahl: In der Klasse 1–3 r war eine Vertretungslehrkraft tätig, bei der die Dauer ihres Einsatzes zunächst unbestimmt war. Sie blieb jedoch Klassenlehrerin und wurde 2007 ebenfalls interviewt.

<sup>232</sup> Grund für die Auswahl: Die Lehrkraft der Klasse 1–3 x hatte zum Februar 2005 einen Versetzungsantrag gestellt, der genehmigt wurde, die Nachfolge der Klassenleitung war zunächst unbestimmt. Die Lehrkraft der Klasse 1–3 y zeigte eine besondere Bereitschaft, Unterrichtsbeobachtungen regelmäßig zuzulassen.

Die berufliche Ausbildung der Lehrkräfte ergibt ein recht überschaubares Bild. Die Lehrkräfte mit dem Lehramt für Primarstufe bzw. für Grund- und Hauptschule haben ein oder zwei Kernfächer, d.h. Deutsch oder/und Mathematik, sowie ein weiteres Unterrichtsfach<sup>233</sup> studiert. Die Lehrkräfte mit dem Lehramt für Sonderpädagogik haben zwei sonderpädagogische Fachrichtungen sowie ein Unterrichtsfach studiert, in einem Fall sind es zwei Unterrichtsfächer<sup>234</sup>.

Tab. 6.2: Berufserfahrung der befragten Lehrkräfte

Anzahl der Berufsjahre	Zahl der Lehrkräfte mit Berufsjahren insgesamt, d.h. nach dem 2. Staatsexamen:	Zahl der Lehrkräfte mit Berufsjahren an der Ernst-Moritz-Arndt Schule:	davon E.M.A. Schule als Einsatzort gewünscht	
			ja	nein
1–4	1	5	3	2
5–8	4	3	2	1
9–12	2	2	2	0
13–16	5	4	3	1
> 17	2	-	-	-
Gesamt	14	14	10	4

Hinsichtlich der Berufserfahrung der Lehrkräfte zeigt sich eine breite Streuung. Nur eine Lehrkraft befindet sich mit knapp vier Jahren Tätigkeit noch in einer Anfangsphase ihres Berufs, die Mehrheit der Lehrkräfte hat ein mittleres bis hohes Maß an Berufserfahrung zwischen 5 und 24 Jahren.

Bei der Frage nach den Berufsjahren an der Ernst-Moritz-Arndt Schule zeigt sich, dass fünf Lehrkräfte erst relativ kurz an dieser Schule tätig sind und zuvor an ein bis zwei weiteren Schulen unterrichtet haben. Die Mehrheit von neun Lehrkräften ist allerdings bereits zwischen 5 und 16 Jahren an der Schule tätig: Sie haben den Entwicklungsprozess des schuleigenen Konzepts zur Jahrgangsmischung miterlebt und -gestaltet. Bedeutsam erscheint, dass zehn Lehrkräfte auf eigenen Wunsch an diese Schule kamen, die übrigen vier Lehrkräfte wurden aber nicht gegen ihren Willen dorthin versetzt. Ergänzend ist darauf hinzuweisen, dass im Zeitraum der Untersuchung sieben von vierzehn Lehrkräften aus familiären Gründen in Teilzeit mit einer Wochenstundenzahl variierend von 16 bis 25 Stunden arbeiteten.

Tab. 6.3: Vorwissen und Vorerfahrungen zur Jahrgangsmischung

Lehrkräfte mit Vorwissen und Vorerfahrungen zur Jahrgangsmischung...				
	durch das Studium oder eine Zusatzausbildung	durch das Referendariat	durch eigene Kinder	durch Hospitation während der Berufstätigkeit
ja	3	0	2	12
nein	11	14	12	2
Gesamt	14	14	14	14

233 Weitere Fächer der Grundschulpädagogen sind: Kunst (5x), Sachunterricht (3x), Sport (2x), Religion (1x)  
234 Unterrichtsfächer der Sonderpädagogen sind: Deutsch und Kunst (1x), Sozialkunde (1x), Musik (1x)



Während die Mehrzahl der Lehrkräfte aus dem Studium, dem Referendariat oder durch eigene Kinder keine Vorerfahrungen zur Jahrgangsmischung mitbringen, geben drei von ihnen an, sich bereits im Studium bzw. in einer Zusatzausbildung mit jahrgangsübergreifendem Unterricht beschäftigt zu haben. Daneben haben die Lehrkräfte mehrheitlich in jahrgangsheterogenen Klassen hospitiert. Dies geschah zumeist mit Blick auf den Beginn des eigenen jahrgangsübergreifenden Unterrichts im darauffolgenden Schuljahr. Besucht wurde sowohl der Unterricht an anderen jahrgangsübergreifend arbeitenden Grundschulen als auch an der Ernst-Moritz-Arndt Schule in den Klassen 1–3 u, 1–3 v und 1–3 w ab dem Schuljahr 2003/04.

### 6.5 Personelle, räumliche und zeitliche Bedingungen des Feldes

Anhand der Modelle und der Forschungsergebnisse zur jahrgangsübergreifenden Schuleingangsphase wurden die unterschiedlichen personellen Ressourcen in den einzelnen Bundesländern hierfür analysiert (vgl. Kap. 5.1.2 und 5.3). Diese gilt es auch für das vorliegende Forschungsprojekt zu benennen. Neben diesen sind auch die räumlichen und zeitlichen Ressourcen an der Schule des Feldes von Bedeutung.

#### Personelle Ressourcen

In den Klassen des Gemeinsamen Unterrichts, 1–3 u, 1–3 v und 1–3 w arbeitet neben der Grundschullehrkraft in  $\frac{3}{4}$  der Stunden jeweils eine Förderschullehrkraft mit, da in diesen Klassen je sechs Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet werden. Diese personelle Ressource ist unabhängig von der Jahrgangsmischung, sie kommt jedoch der Inneren Differenzierung zugute.

Mit der Auflösung der Schulkindergärten sieht das Land Nordrhein-Westfalen den Einsatz der sozialpädagogischen Fachkräfte jeweils in der Schuleingangsphase zweier Schulen vor (MSW NW 2004, 10f.). An der untersuchten Schule erfolgt dieser Einsatz in zwei Zeiträumen auf unterschiedliche Weise.

Von August 2003 bis zu ihrer Pensionierung im Dezember 2006 war die Sozialpädagogin, neben ihrer Tätigkeit mit geringem Stundenanteil an einer anderen Schule, an der Schule des Feldes tätig. Bis Juli 2004 war sie nur in der Klasse 1–3 w eingesetzt, um dort fehlende Stunden eines Sonderpädagogen auszugleichen. Ab August 2004 stand sie zunächst sechs, ab August 2005 dann neun jahrgangsheterogenen Klassen zur Verfügung. Damit belief sich ihr Einsatz auf ungefähr 2 Wochenstunden pro Klasse, in denen sie entweder gemeinsam mit der Lehrkraft im Klassenraum tätig war oder mit einzelnen Kindern bzw. einer Kleingruppe in einem anderen Raum arbeitete (vgl. RIn, Z. 1187ff.; SIn, Z. 1496ff.; TIn Z. 1238ff., XIn Z. 1411ff., ZIn Z. 1209ff.)<sup>235</sup>. Durch die Pensionierung der Sozialpädagogin entfiel ihre Kompetenz, was von den Lehrkräften, die sich hierzu äußern, übereinstimmend beklagt und als Verschlechterung der Rahmenbedingungen der Schuleingangsphase empfunden wurde (vgl. RIn Z. 1209ff., SIn Z. 1514ff., TIn Z. 1250ff., ZIn Z. 1220ff.).

Ab August 2007 nahm die neue Stelleninhaberin ihre Arbeit auf. Sie war aber schwerpunktmäßig an einer anderen Schule eingesetzt und stand allen neun jahrgangsheterogenen Klassen

235 Zu den Aufgaben der Sozialpädagogin gehörte unter anderem die Diagnostik der phonologischen Bewusstheit der Schulanfänger, für die sie neben der Beobachtung auch das Testverfahren „Rundgang durch Hörhausen“ und eine anschließende Förderung einzelner Kinder durchführt (vgl. RIn, Z. 1173ff.). Hinsichtlich der Lernbegleitung einzelner Kinder betonen die Lehrkräfte die Entlastungsfunktion der Sozialpädagogin für sich selbst (vgl. TIn, Z. 1248ff.; SIn, Z. 1507ff.).

insgesamt nur an einem Tag pro Woche vorrangig für Beobachtung und Beratung zur Verfügung (vgl. ZIn, Z. 1209f.).

**Räumliche Ressourcen**

Die Räume der jahrgangsheterogenen Klassen sind mit einer Ausnahme mit Teppichboden ausgestattet, was erheblich zur Geräuschverminderung beiträgt. Zwar können die Lehrkräfte alternative Arbeitsräume für Kleingruppen wie die Bücherei nutzen, diese sind aber nicht von den Klassenräumen aus zugänglich. Bei den Klassen des Gemeinsamen Unterrichts verfügen jeweils zwei Räume über einen dazwischen liegenden Gruppenraum, der auch zur Anleitung von einzelnen Kindern oder Kleingruppen genutzt wird (vgl. Kap. 8.3).

**Zeitliche Ressourcen**

Da die Schuleingangsphase in Nordrhein-Westfalen keine zusätzlichen personellen Ressourcen in Form von Lehrerstunden erhält, stehen den Lehrkräften des Feldes nur die gesetzlich vorgesehenen Unterrichtsstunden zur Verfügung<sup>236</sup>. Für den ersten und zweiten Jahrgang sind dies jeweils 20 bis 22 Wochenstunden, für den dritten Jahrgang sind es 26 Wochenstunden (vgl. Ausbildungsordnung Grundschule AO-Gs 2005, 11). Für die Analyse der Frage, welche Stunden jahrgangsübergreifend oder jahrgangsbezogen erteilt werden, wurden die Stundenpläne der neun Klassen für das Schuljahr 2006/07 untersucht.

In der folgenden Tabelle werden in Kategorie A die Unterrichtsfächer aufgeführt, in der alle Kinder in der jahrgangsheterogenen Gruppe gemeinsam unterrichtet werden. Kategorie B weist die Stunden einzelner Fächer aus, die in jahrgangshomogenen Gruppen erteilt werden.

**Tab. 6.4:** Wochenstunden pro Unterrichtsfach und Jahrgang

Kate- gorie	Jahrgang: Unterrichtsfächer:	eins	zwei	drei
A	Deutsch, Kunst, Mathematik, Musik, Sachunterricht und 1 Stunde Sport	gemeinsame Stunden aller drei Jahrgänge: 16		
B	Religion		2	2
	Deutsch und Mathematik zusammen	1	1	2
	Spiel und Sport	2	-	-
	Schwimmen	-	2	-
	Sport	-	-	2
	Sachunterricht/Projekt	-	-	2
	Englisch	-	-	2
	<b>Gesamtstundenzahl</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>26</b>

Zunächst lässt sich ein übereinstimmendes Vorgehen bei der Stundenverteilung in den neun Klassen feststellen. Im überwiegenden Teil der Stunden, d.h. 16 von 21 bzw. 16 von 26, werden die Kinder der drei Jahrgänge gemeinsam unterrichtet. Die Fächer Deutsch, Kunst, Mathematik, Musik und Sachunterricht werden fast ausschließlich jahrgangsübergreifend erteilt (Kate-

<sup>236</sup> Dies schafft andere Unterrichtsbedingungen für den jahrgangsübergreifenden Unterricht als etwa in den Ländern Thüringen und Brandenburg, in denen eine häufige Trennung der Jahrgangsgruppen aufgrund zusätzlicher Lehrerstunden stattfindet (vgl. Kap. 5.3.2; 5.3.3).

gorie A). Darüber hinaus wird der erste und zweite Jahrgang im Fach Religion gemeinsam unterrichtet. Die Analyse der Stundenpläne ergibt weiter, dass der jahrgangsübergreifende Unterricht in der Regel die ersten drei Schulstunden einnimmt, bevor eine Teilung der Gruppe erfolgt.

In einer nach Jahrgängen unterschiedlichen Stundenzahl werden die Jahrgänge voneinander getrennt (Fächer der Kategorie B). Der Jahrgangsgruppe der Schulanfänger steht für die Fächer Deutsch und Mathematik insgesamt eine Einzelstunde pro Woche zur Verfügung. Für die Gruppe des zweiten Jahrgangs ist dies ebenso, im dritten Jahrgang sind es zwei Einzelstunden pro Woche. Damit ist das Maß an äußerer Differenzierung in jahrgangshomogenen Gruppen für die Kernfächer im Vergleich zu den Schuleingangsphasen in anderen Bundesländern außerordentlich gering. In Spiel und Sport bzw. Schwimmen findet bis auf eine gemeinsame Sportstunde eine Trennung der Jahrgänge statt. Für die Fächer Englisch, Religion, Sport und den projektorientierten Sachunterricht bilden die Kinder des dritten Jahrgangs mit den Drittklässlern zweier weiterer Klassen eine jahrgangshomogene Gruppe. Diese bildet im jeweils darauffolgenden Schuljahr die Jahrgangsklasse vier.



## 7 Die Gestaltung der Inneren Differenzierung

In diesem Kapitel wird der erste Fragenkomplex des Erkenntnisinteresses untersucht (vgl. Kap. 6.1). Im Mittelpunkt steht die Analyse dessen, wie die Lehrkräfte in jahrgangsheterogenen Klassen eine Innere Differenzierung gestalten und inwieweit sie hierbei ihr didaktisches Handeln im Vergleich zur Jahrgangsklasse verändert haben. Der erste Abschnitt befasst sich mit grundlegenden Planungsaspekten hierzu, hierauf aufbauend widmet sich die weitere Analyse jenen „Grundformen des Unterrichts“, die Meyer (2001, 188) zu den „tragenden ‚Säulen‘“ des Unterrichts zählt: Dem lehrgangsförmigen Unterricht und drei alternativen Unterrichtsarrangements, die auf eine Öffnung des Unterrichts abzielen.

---

### Grundlegende Planungsaspekte (Kapitel 7.1)

- Wahrnehmung der Lehrpläne
- Formulierung eines Themas als Ausgangspunkt der Planung
- Innere Differenzierung als Planungsaufgabe

---

### Lehrgangsförmiger Unterricht (Kapitel 7.2)

- Differenzierung mit Wochenplänen
- Instrumente zur differenzierten Arbeit in den Lehrwerken
- Lehrwerkspläne und Stufung der Lehrwerke im Unterricht

---

### Alternative Unterrichtsarrangements (Kapitel 7.3)

- Freie Arbeit
  - Lernwerkstatt
  - Projektorientierter Unterricht
- 

Abb. 7.1: Inhaltsstruktur des Kapitels

Die Analyse grundlegender Planungsaspekte fokussiert in Kapitel 7.1 zunächst die Wahrnehmung der staatlichen Lehrpläne durch die Lehrkräfte. Die Formulierung eines gemeinsamen Themas, die in der Theorie durchgängig als Ausgangspunkt der Unterrichtsplanung bezeichnet wird, gilt es als Planungsschritt für den jahrgangsübergreifenden Unterricht zu untersuchen. Daneben wird die Innere Differenzierung als grundlegende Planungsaufgabe analysiert.

Eine gebräuchliche Form des lehrgangsförmigen Unterrichts, die die Lehrkräfte bereits in ihren Jahrgangsklassen praktizierten, ist die Arbeit mit Wochenplänen, die zu Beginn von Kapitel 7.2 untersucht wird. Mit dem Ziel, den Ansatz einer individuenbezogenen Differenzierung zu realisieren, entwickeln die Lehrkräfte Instrumente, mit denen sich die Arbeit der Kinder in den Lehrwerken bezogen auf ihr Lerntempo und ihre Lernwege stärker unterscheiden lässt: Hierzu zählen die Lehrwerkspläne und die jahrgangsunabhängige Stufung der Lehrwerke. Der Einsatz dieser Instrumente im Unterricht, die beobachteten Effekte bei den Kindern und die Reaktionen der Lehrkräfte hierauf werden abschließend analysiert.

Kapitel 7.3 befasst sich mit der Freien Arbeit, dem Unterricht mit Lernwerkstätten und dem projektorientierten Unterricht. Zwar schaffen die Lehrkräfte in diesen Unterrichtsformen mit Hilfe von differenzierten Angeboten eine geeignete Lernumgebung, das Kind aber nimmt durch die Wahl und teilweise durch die Formulierung seiner Aufgabe selbst eine Differenzierung vor. Die Analyse fokussiert, wie die Lehrkräfte die Angebots- und Selbstdifferenzierung (vgl. Kap. 5.2.1) in der Freien Arbeit, im Werkstattunterricht und im projektorientierten Unterricht gestalten und inwieweit sie diese im Vergleich zur Jahrgangsklasse als verändert erleben.

## 7.1 Grundlegende Planungsaspekte

Im ersten Abschnitt dieses Kapitels wird der Forschungsfrage nachgegangen, wie die Lehrkräfte die Lehrpläne im Hinblick auf die Planung des jahrgangsübergreifenden Unterrichts wahrnehmen (vgl. Kap. 7.1.1). Die zweite Forschungsfrage, woran sich die Lehrkräfte bei der Auswahl von Lerngegenständen orientieren, wird in zwei Abschnitten analysiert: Zum einen orientieren sie sich – auch aufgrund ihrer Jahrgangsklassenerfahrung – an Unterrichtsthemen (vgl. Kap. 7.1.2), zum anderen rückt die Frage, wie sich Lerngegenstände differenzieren lassen, ins Zentrum ihrer Planungsüberlegungen und ist entscheidend für deren Auswahl (Kap. 7.1.3). Daneben zeigen beide Abschnitte die Orientierung der Lehrkräfte an den heterogenen Lernvoraussetzungen der Kinder<sup>237</sup>. Die genannten Aspekte werden in der didaktischen Theorie als zentral für die Unterrichtsplanung beschrieben (vgl. Peterßen 2003, Jank/Meyer 2005, Becker 2007, Meyer 2009). Einen weiteren Aspekt stellt die Planung von Unterrichtsverläufen dar. Sie wird in Kapitel 8 analysiert, da es hierbei auch um die Anleitung des Lernens in den verschiedenen Sozialformen geht.

### 7.1.1 Wahrnehmung der Lehrpläne

Zwischen den im Forschungszeitraum gültigen Lehrplänen<sup>238</sup> des Landes Nordrhein-Westfalen von 2003 und der Wahrnehmung dieser seitens der Lehrkräfte lassen sich Unterschiede bezogen auf die gewählten Begriffe und die Planungsperspektive feststellen. Die Lehrpläne formulieren ihre Vorgaben mit Hilfe der Begriffe ‚Aufgabenschwerpunkt‘, ‚Unterrichtsgegenstand‘, ‚Kompetenz‘ und ‚verbindliche Anforderung‘. Dabei fällt auf, dass der Begriff des ‚Lernens‘ im Sinne eines konstruktivistischen Lern-Lehrverständnisses kaum beachtet ist. Die Lehrkräfte hingegen wählen in ihren Aussagen zum Umgang mit den Lehrplänen vornehmlich die Begriffe ‚Lerninhalt bzw. Lerngegenstand‘ und ‚Thema‘. Damit besteht eine Uneinheitlichkeit der verwendeten Begriffe, die im Vorfeld der Analyse zu klären ist.

Die Lehrpläne gehen in ihrer Perspektive von den zu erwerbenden Kompetenzen und den diesbezüglichen verbindlichen Anforderungen aus (MSW NW 2003b). Im Hinblick auf die Anwendung des Kriteriums Jahrgang in den Lehrplänen sind für die jeweiligen Fächer zahlreiche Aufgabenschwerpunkte aufgeführt, denen verbindliche Unterrichtsgegenstände für die Jahrgänge 1/2 sowie 3/4 zugeordnet sind (vgl. ebd., 31ff.)<sup>239</sup>. Die Lehrkräfte hingegen sind es – vermutlich aufgrund der Einflüsse der didaktischen Theorie und ihrer Jahrgangsklassenerfahrungen – gewohnt, bei ihrer Planung vom Thema auszugehen, welches sie durch entsprechende didaktische Überlegungen als Lerngegenstand gestalten (vgl. Kap. 7.1.2). Bei der Frage der Inneren Differenzierung richten sie ihren Fokus dann stärker auf die vom Kind zu erwerbenden Kompetenzen (vgl. Kap. 7.1.3).

Zunächst ist zu klären, wie die Begriffe im Rahmen dieser Arbeit verwendet werden.

237 Die diagnostische Beobachtung von Lernvoraussetzungen der Kinder und ihr Einfluss auf die Planung werden in Kapitel 9 vertieft analysiert, da sich diese am Beispiel der Schulanfänger sowie der Kinder mit längerer oder kürzerer Verweildauer in geeigneter Weise untersuchen lassen.

238 Der originale Titel lautet: „Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen“ (MSW NW 2003b). Für das Schuljahr 2003/04 hatten die Schulen die Möglichkeit, sich im Rahmen einer freiwilligen Erprobung mit den Richtlinien und Lehrplänen vertraut zu machen. Vom 1.8.2004 an waren sie „die verbindliche Grundlage für den Unterricht in allen Klassen der Grundschule“ (Erlass MSW vom 30.7.2003).

239 Eine Abweichung von diesem Prinzip lässt sich beispielsweise im Lehrplan Mathematik feststellen, der teilweise eine Zuordnung von Unterrichtsgegenständen zu einzelnen Jahrgängen vornimmt (vgl. 7.1.1, Skizze 2).



- I. Der von den Lehrkräften gebrauchte Begriff des ‚Lerninhalts‘ bzw. des ‚Lerngegenstands‘ ist synonym mit dem von den Lehrplänen verwendeten Begriff des ‚Unterrichtsgegenstands‘ zu verstehen. Dabei sind die Begriffe bei der Planung des Unterrichts hinsichtlich der Lernprozesse der Kinder als zwei Seiten einer Medaille zu sehen.
- II. Übereinstimmung herrscht in der didaktischen Theorie darüber, dass ein ‚Thema‘ erst dadurch zum ‚Lerngegenstand‘ wird, wenn es mit einer bestimmten Zielsetzung verknüpft wird (vgl. Jank/Meyer 2005, 277). Die Lehrkräfte formulieren das ‚Thema‘ oft aus einem Lernbereich des Sachunterrichts oder der Lebenswelt des Kindes heraus; es kann auch fächerübergreifend oder fächerverbindend angelegt sein. Das Thema steht für sie – wenn auch nicht explizit benannt – im Kontext der fachlichen ‚Unterrichtsgegenstände‘, wie sie in den Lehrplänen geordnet sind.
- III. Der Begriff der ‚Kompetenz‘, der in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion „besonders im Gefolge der internationalen Schulleistungsvergleichsstudien und der Betonung von Ergebnissen (output, outcome) allgegenwärtig“ ist, wird teilweise „inflationär“ verwendet (Berthold 2010, 37). Er hat in den Lehrplänen Einzug gehalten, wobei er dort nicht definiert wird (MSW NW 2003b, 15ff.). Ohne an dieser Stelle auf die komplexe Diskussion um den Begriff der Kompetenz eingehen zu können, wird er im Sinne vorhandener wie auch weiter zu entwickelnder Fähigkeiten verstanden, die Ergebnis eines Lernprozesses sind, den ein Kind anhand eines Lerngegenstands vollzogen hat.  
Ergänzend hierzu ist darauf hinzuweisen, dass das Ziel einer stärkeren Kompetenzorientierung des Unterrichts pädagogisch unbefriedigend bleibt – ähnlich wie dies bereits bei den Forderungen des Deutschen Bildungsrates (1970) nach einer stärkeren Wissenschaftsorientierung des Unterrichts zu beobachten war –, „wenn nicht die Belange der Kinder in einer bestimmten individuellen und historischen Situation berücksichtigt werden“ (Deutscher Bildungsrat zit. n. Neuhaus-Siemon 2001, 305). Damit rückt in der Analyse die Frage der Schülerorientierung bei der Formulierung der Themen und Lerngegenstände in den Blick.
- IV. Beim Begriff der ‚verbindlichen Anforderungen‘ zeigt sich eine Problematik, die der fehlenden Auseinandersetzung der Lehrpläne mit dem konstruktivistischen Lernbegriff und dem Begriff der Leistungsheterogenität geschuldet scheint, was an einem Beispiel des Fachs Deutsch deutlich wird: Die verbindliche Anforderung der „Großschreibung nach Satzschlusszeichen“ am Ende von Jahrgang 2 wird zunächst als zu erreichende Kompetenz des Kindes verstanden, wie sie in der Formulierung: „Jede Schülerin/jeder Schüler kann...“ deutlich wird (vgl. MSW NW 2003b, 45). Die fehlende Reflexion, welchen Sinn oder Nutzen die vorgeschriebene Verbindlichkeit dieser Anforderung angesichts der Heterogenität der Lernvoraussetzungen hat und inwieweit es möglich sein wird, dass alle Kinder am Ende des zweiten Jahrgangs diese Kompetenz erworben haben werden, bedeutet eine Gefahr: Die verbindliche Anforderung an die Unterrichtsgestaltung kann eine Innere Differenzierung behindern, die an der tatsächlichen Lernausgangslage des Kindes ansetzen und die das Kind sein Lernen als konstruktiven Akt im eigenen Tempo gestalten lassen will, so dass diese Kompetenz im Einzelfall am Ende des zweiten Jahrgangs nicht von allen erreicht werden kann. Der Begriff ist mit kritischer Distanz zu verwenden.

Die Lehrkräfte verwenden stattdessen den Begriff des Lernziels, um die Zielrichtung ihres Unterrichts und der Lernprozesse der Kinder zu formulieren. Im Folgenden wird in drei Skizzen die Wahrnehmung der Lehrpläne durch die Lehrkräfte analysiert.

### 1. Skizze: Die Beachtung der Lehrplaninhalte für drei Jahrgänge

Bei der Planung des jahrgangsübergreifenden Unterrichts müssen die Lehrkräfte die Lehrplangvorgaben für die Jahrgänge eins bis drei beachten. Diese sehen sie weniger in ihrer Zusammenfassung der Jahrgänge 1/2 und 3/4, sondern mehr als Vorgaben für die einzelnen Jahrgänge. Die Wahrnehmung staatlicher Lehrpläne für drei Jahrgänge wird von der Mehrzahl der Lehrkräfte im Vergleich zur Jahrgangsklasse als deutliche Veränderung für ihre Planung konstatiert, die verschiedene Facetten aufweist (vgl. MIn, Z. 12ff. und Z. 356ff.; OIn, Z. 23ff. und Z. 52ff.; QIn, Z. 315ff.; XIn, Z. 178ff.; TIn, Z. 1550ff.; WIn, Z. 145ff.; RIn, Z. 382ff.; YIn, Z. 1317ff.).

Exemplarisch lässt sich diese Veränderung an der Aussage von Frau Arnold verdeutlichen: Die Planung hat sich

„insofern verändert, dass ich erst mal immer drei Lehrpläne im Kopf haben muss. Also das war, also zu Beginn ja erst mal nur zwei [während des ersten Jahres mit der Jahrgangsmischung 1–2, M.P.], aber das hat mir schon gereicht, dass ich in allen Fächern immer auf zwei Ebenen Bescheid wissen musste, parallel. Und jetzt eben auch auf drei Ebenen. Und das heißt eben auch die Vor- und Nachbereitung von Unterricht muss man so auf allen Ebenen immer wissen. Und immer genau wissen, was kommt jetzt als Nächstes bei den Dreiern, was kommt als Nächstes bei den Zweiern, bei den Einern und man springt ja ständig in allen Gebieten hin und her. Und, ja das ist erst mal anders geworden, das ist präsenter geworden, die Lerninhalte sind viel präsenter bei mir jetzt. So hatte ich immer nur einen Jahrgang, wusste ich, was sind so die Inhalte und was habe ich mir so vorgenommen für dieses Jahr und das habe ich jetzt für alle drei Jahrgänge immer im Kopf“ (OIn, Z. 23–35).

Die Skizze von Frau Arnold lässt ansatzweise die Anforderungen an die Lehrkräfte erkennen, die die Planung des jahrgangsübergreifenden Unterrichts mit sich bringt. Das Spektrum der Lerngegenstände von drei Jahrgängen zu überblicken und zunehmend präsent zu haben stellt eine Fähigkeit dar, die sie im Jahrgangsklassensystem in der Regel bisher nicht oder nur selten benötigten. Aus der Sicht von Frau Janssen hat sich diese Fähigkeit erst im Lauf der Zeit entwickelt. Rückblickend stellt sie für den Beginn der jahrgangsübergreifenden Arbeit fest:

„Ich musste mir ja sonst alle Inhalte auch noch mal so selber aufrufen. Und das muss ich jetzt nicht mehr. Ich weiß halt, was so läuft. Ich muss nicht mehr überlegen: Was macht der Zweier [gemeint ist das einzelne Kind, M. P] jetzt als Nächstes, sondern das ist ganz klar“ (RIn, Z. 382–385).

Gleichzeitig nutzen die Lehrkräfte ihre Erfahrungen und das Wissen aus der Jahrgangsklasse weiterhin als Orientierung, welche Inhalte aus den Lehrplänen für die Kinder relevant sind. Dies zeigt sich sehr deutlich in der Formulierung von Frau Schneider:

„Also zu Beginn, als noch die Jahrgangsklasse im Kopf war, war es wirklich, nicht wahr, der Überblick von einem ganz bestimmten Jahreszeitraum, innerhalb dem etwas geschafft werden musste“ (MIn, Z. 65–67).

Mit der stärkeren Inneren Differenzierung löst sich die Vorstellung eines definierten Pensums für ein Schuljahr zunehmend auf. Der Überblick über die Lerngegenstände dient den Lehrkräften aber als Ausgangspunkt, diese bei ihrer Planung unabhängiger von einer Jahrgangszuordnung zu sehen. Damit weitet sich ihr Blick auf die Lehrpläne vom einzelnen Jahrgang auf drei Jahrgänge hin. Dies stellt eine für die Planung entscheidende Veränderung dar, aufgrund derer das Team der Klassen 1–3 u, v, und w zunächst eine Sammlung grundlegender Lerngegenstände entwickelt:

„Mir hat die Vorstellung immer geholfen ... in den Lehrgängen ganz konkret, in Sprache [das Fach Deutsch, M.P.] und auch in Mathe innerhalb der Grundschulzeit sollten die und die Sachen durchlaufen sein. Und wir uns für uns sicherheitshalber erst mal so ein Band [betont] entwickelt haben von Schulbeginn an, von ... nur Sprechen, eigentlich noch gar nicht Nachdenken über Sprache, dann über Laute und Lautanalyse, über... Lesemalbücher, über Schreibschrift, über Rechtschreibübhefte ... praktisch hoch zu... komplexeren Aufgaben, also Aufsatzerziehung und solche Sachen. Also dass wir davon ausgehen, was in den Lehrplänen enthalten ist und das muss irgendwie durchlaufen werden“ (MIn, Z. 67–75).

Zwar vermischen sich hier Lerninhalte und Lernmaterialien, deutlich wird aber eine jahrgangsunabhängige Orientierung von Frau Schneider im Lehrplan des Fachs Deutsch, die die Grundlage für eine Planung aufeinander aufbauender, aber nicht mehr jahrgangsbezogener Lerngegenstände ist. Die genannten Inhalte stellen sich bei genauerer Betrachtung als die in den Lehrplänen genannten und von den Kindern zu erwerbenden Kompetenzen dar: Die „Lautanalyse“ als Grundlage des Schreibens von Wörtern, die „Schreibschrift“ als verbundene Schrift, das Lesen als grundlegende Fähigkeit zur Welterschließung, die Rechtschreibung als Fähigkeit des orthografisch korrekten Schreibens und die „Aufsatzerziehung“ als zielgerichtetes und reflektiertes Schreiben von Texten. Ständige Bezugspunkte dieser Kompetenzorientierung bei der Planung sind für Frau Rabensen daher „die Lehrpläne, denn da steht drin, was die Kinder alles können sollen“ (TIn, Z. 611–612). Damit entwickeln die Lehrkräfte zunehmend eine jahrgangsunabhängige Planung der Lerngegenstände, bei der sie sich an den in der Grundschule zu erwerbenden Kompetenzen orientieren (vgl. Kap. 7.1.3).

## 2. Skizze: Die jahrgangsunabhängige Differenzierung der Lehrplaninhalte

Die Planung der Lernangebote war in der Jahrgangsklasse häufig geprägt durch eine Zuordnung von Lerngegenständen zu den jeweiligen Jahrgängen. Diese wirkten für die Innere Differenzierung eher einschränkend, wie es Frau Schneider am Beispiel ihrer früheren Planungen für das Fach Mathematik verdeutlicht:

„Ich habe ja immer gearbeitet in Jahrgangsklassen: Jahrgang eins, da haben wir das gemacht, in Mathematik [im Zahlenraum von, M.P.] eins bis zwanzig, so wie die Mathebücher waren. Immer wenn Kinder weiter waren, hat man ein paar Zusatzaufgaben gefunden, die die Kinder machen konnten. Aber ... grundsätzlich die Denkstruktur..., was die Lerninhalte angeht, war für, hat sich für mich total verändert. ... Lerninhalte bezogen auf die Jahrgangsstufe... hätten ja eigentlich auch damals schon ... viel weiter auseinander liegen können. Wir haben auch immer versucht, aber nie irgendwie konsequent so durchgeführt“ (MIn, Z. 14–21).

Im Lehrplan des Fachs Mathematik wird für die vier Jahrgänge die Entwicklung der Zahlvorstellung in den Zahlenräumen bis 20, bis 100, bis 1.000 und bis 1.000.000 als jeweiliger Unterrichtsgegenstand genannt, wobei der Lehrplan darauf verweist, dass dies „keine Beschränkung, sondern einen Orientierungsrahmen“ darstelle (MSW NW 2004, 75). Diese Nennung kann von den Lehrkräften durch den Einfluss der Lehrwerke jedoch auch als Zuordnung der Zahlenräume zu den einzelnen Jahrgängen erlebt werden, ein Eindruck der vom Lehrplan wiederum dadurch unterstützt wird, dass dort auch alle weiteren Aufgabenschwerpunkte für die vier Zahlenräume differenziert und damit indirekt auf vier Jahrgänge bezogen werden. Aus der Sicht von Frau Schneider hätten die Lerngegenstände in der Jahrgangsklasse für einzelne Kinder bereits deutlicher differenziert werden können. Die Lehrwerke begünstigten jedoch eine Planung, in

der die Lehrkräfte die Lerngegenstände vor allem jahrgangsbezogen wahrnahmen, was zur Verengung des Blicks führte und vermutlich die Innere Differenzierung beschränkte.

In der jahrgangsheterogenen Klasse aber zeigt sich bei der Planung von Frau Becker für das vergangene Schuljahr ein veränderter Umgang mit den Zahlenräumen:

„Ein leistungsstarker Einser muss nicht, weil jetzt alle anderen nur bis 20 arbeiten, auch immer das, das ganze Schuljahr bis 20 arbeiten. (...) Den konnte ich dann ruhig losgaloppieren lassen, weil ich dann auch wusste, das war mit den Eltern abgeklärt, ... dass ich im Hunderterbereich deutlich mehr Material zur Verfügung habe, um auch in die Breite zu differenzieren“ (YIn, Z. 1317–1322).

Der vom Jahrgang unabhängige Blick auf den Lehrplan als Ganzes scheint eine jahrgangsübergreifende, differenzierte Planung der Lernangebote für einzelne Kinder zu begünstigen. Hierfür kann es jedoch erforderlich sein, die Zuordnungen von Inhalten zu einzelnen Jahrgängen zu lösen, wie es Frau Becker beschreibt. Das „Losgaloppieren“ eines Kindes in höhere Zahlenräume, die in der klassischen Zuordnung dem zweiten Jahrgang vorbehalten blieben, bedeutet zugleich eine Individualisierung des Lerntempos, was für Kinder mit bereits weit entwickelten Lernvoraussetzungen nicht problematisch erscheint (vgl. Kap. 9.3.2).

Bei Kindern, die im Vergleich zum Jahrgangsdurchschnitt langsamer lernen, kann dies aber auch einen Konflikt für die Lehrkräfte bedeuten: Einerseits wollen sie den Kindern ein individuelles Lerntempo ermöglichen, andererseits müssen sie die Vorgabe der Lehrpläne beachten, dass alle Kinder die verbindlichen Anforderungen erreichen. Letzteres ist Frau Werner aus dem Umgang mit den Lehrplänen in der Jahrgangsklasse vertraut und kollidiert nun mit dem von ihr favorisierten individuellen Lerntempo der Kinder in der jahrgangsheterogenen Klasse:

„Ich habe trotzdem immer so diese Lehrpläne immer im Hintergrund, die dann auch klingeln und: ‚Du musst aber und hier und da‘. Und wenn ich dann sehe, dass ein Kind zu langsam ist, dann denke ich immer: ‚Aahh...‘. Irgendwie ist... ich... dieses ständige individualisierte Lernen, dass... ich ... wenn man jahrelang irgendwie so in so einer anderen Klasse war, dann ist es irgendwie doch irgendwie schwer, so manchmal davon loszulassen und zu denken: Nein, jetzt lass die aber mal alleine in ihrem Tempo“ (QIn, Z. 327–333).

Um den jeweiligen Kindern ihr eigenes, langsames Lerntempo zuzugestehen und sie dabei auf dem Weg zur Erreichung der verbindlichen Anforderungen der Lehrpläne zu sehen, benötigen die Lehrkräfte vor allem Vertrauen in das Lernen des einzelnen Kindes. Es hierbei nicht beschleunigen oder voranzutreiben zu wollen, kann vor dem Hintergrund der verbindlichen Anforderungen einen spannungsreichen Zwiespalt für die Lehrkraft darstellen. Dabei muss die Lehrkraft auch die Zeitressourcen eines Schuljahrs beachten, die aus der Sicht von Frau Arnold deutlich begrenzt sind (vgl. OIn, Z. 197ff.). Dies kann die Lehrkraft auch daran hindern, ein vom Jahrgangsdurchschnitt deutlich langsames Lerntempo zuzulassen.

### 3. Skizze: Der jahrgangsübergreifende Blick auf die Lehrpläne

Die Vorbereitung des Unterrichts, die sich bei Frau Arnold zunächst an den Lerngegenständen der Lehrpläne für die drei Jahrgangsgruppen orientiert und dann hierzu jeweilige „Unterebenen“ und „Niveauabweichungen“ vorsieht, lässt den Ausgangspunkt einer jahrgangsunabhängigen Inneren Differenzierung erkennen (vgl. OIn, Z. 52–56; vgl. Kap. 7.1.3). Dabei hat sich der Überblick über die Lehrpläne mehrerer Jahrgänge für Frau Schneider in einem schrittweisen Prozess entwickelt:

„Heute haben wir Lerninhalte aus einem Spektrum von... sagen wir mal, Kindergartenkind bis hin eigentlich ... fast Stoff weiterführende Schule zum Schluss mit den Drittklasslern. Das war gut, dass das

am Anfang nur Jahrgang eins, zwei war, sonst wäre das glaube ich noch an vielen Stellen schwieriger gewesen“ (MIn, Z. 22–25).

Die anfängliche Mischung der Jahrgänge eins und zwei für ein Schuljahr und die erst darauf folgende Mischung dreier Jahrgänge ermöglichte es den Lehrkräften, ihren Fokus auf die steigende Zahl der Lerngegenstände in zwei Schritten zu erweitern. Unabhängig von dieser schrittweisen Annäherung konstatiert Frau Schneider, dass

„die Auswahl von Lerninhalten im JÜ, dass mir das am Anfang sehr, sehr schwer gefallen ist, richtige Lerninhalte auszuwählen, gerade für dieses Spektrum...“ (MIn, Z. 12–14).

Die Auswahl von Inhalten für die verschiedenen Lernniveaus innerhalb der drei Jahrgänge stellt sich im Vergleich zur Jahrgangsklasse als Herausforderung für die Lehrkräfte dar, die gerade zu Beginn aber auch als Überforderung wahrgenommen werden kann.

Eine Möglichkeit des Umgangs hiermit stellt der verstärkte kollegiale Austausch dar. Dieser war für Frau Rabensen von besonderer Bedeutung, um die bei der Planung erlebte Überforderung nicht als ihr eigenes Versagen zu interpretieren, sondern deutlich als ein Problem, das in der Sache begründet liegt. Für die Planung bemerkt sie,

„dass es wirklich ganz extrem ist, dass man plötzlich drei ‚Lerngruppen‘ im Blick haben muss. Und die bedenken muss. Das ist also so eine enorme Belastung und das kann man am Anfang überhaupt nicht schaffen, nicht im Griff haben. Sondern, dass man da wirklich sagt, nicht wahr: Okay, es ist schwierig und es ist so und ich, es liegt nicht an mir“ (TIn, Z. 1553–1556).

An dieser Stelle gelingt die Entlastung der eigenen Person, da die Lehrkraft die Komplexitätszunahme bei der Planung, wie sie die gleichzeitige Beachtung der Lehrpläne für drei Jahrgänge darstellt, als Ursache für das Überforderungsgefühl identifizieren und damit den Blick für eine Bewältigung desselben öffnen kann. Hierbei spielt das Team dreier Klassen nicht nur als Ort der Aussprache der erlebten Überforderung, sondern ebenso für die gemeinsame Planung eine wichtige Rolle, wie dies auch Frau Schneider beschreibt:

„Ja und geholfen hat, also alleine glaube ich, hätte ich das nie, nie so hingekriegt, ... wie wir das mit den Kollegen zusammen geschafft haben, wie wir diskutiert haben, besprochen haben und auch Lerninhalte vorbereitet haben“ (MIn, Z. 33–36).

### 7.1.2 Formulierung des Themas als Ausgangspunkt der Planung

In der didaktischen Theorie findet sich weitgehende Übereinstimmung darüber, dass die Formulierung eines Themas den Ausgangspunkt der Unterrichtsplanung darstellt (vgl. Peterßen 2003, 10ff.; Jank/Meyer 2005, 93ff.; Becker 2007, 44ff./86ff.; Meyer 2009, 102ff.). So „benennt“ das Thema „konkret, was der Unterrichtsgegenstand sein soll“, durch die Themenformulierung wird „ein bestimmter Sach-, Sinn- oder Problemzusammenhang“ für unterrichtsrelevant erklärt (Meyer 2009, 102)<sup>240</sup>. Die Auswahl eines Unterrichts- und Lerngegenstands konkretisiert sich somit in der Formulierung eines Themas.

Die zweite Forschungsfrage, woran sich die Lehrkräfte bei der Auswahl von Lerngegenständen für die jahrgangsheterogene Lerngruppe orientieren, wird im folgenden Kapitel auf die Formulierung von Unterrichtsthemen und damit auf einen themenorientierten Planungsansatz hin

<sup>240</sup> In der Theorie wird jedoch implizit davon ausgegangen, dass es sich beim Thema einer Unterrichtsstunde oder -einheit in der Regel um ein gemeinsames Thema der Lerngruppe handelt. Die Formulierung verschiedener Themen für Teilgruppen wird in der einschlägigen Literatur bislang kaum diskutiert.

untersucht. In der ersten Skizze richtet sich der Fokus auf die Auswahl und Formulierung von Themen in der Jahrgangsklasse, anhand derer die enge Verbindung von Themen und Jahrgängen deutlich wird. Die zweite Skizze befasst sich mit der themenorientierten Planung für die jahrgangsheterogene Lerngruppe. Die dritte Skizze untersucht die Themenauswahl mit Blick auf die Interessen der Kinder und widmet sich den Möglichkeiten der Schülerorientierung im jahrgangsübergreifenden Unterricht.

### 1. Skizze: Auswahl und Formulierung von Themen in der Jahrgangsklasse

In der Jahrgangsklasse stellte die Auswahl und Formulierung des Themas den Ausgangspunkt der Planung dar. Um einen Bezug zur Lebenswelt des Kindes zu schaffen, wählten die Lehrkräfte verstärkt Themen aus dem Sachunterricht. Hiervon ausgehend entwickelten sie teilweise fächerübergreifende Unterrichtseinheiten, in denen sie die Lerngegenstände weiterer Fächer wie Deutsch, Kunst, Musik oder auch Mathematik integrierten. Zur Unterrichtsgestaltung dienten Lernangebote aus verschiedenen Lehrwerken und themenbezogene Lernmaterialien, die die Lehrkräfte selbst erstellten (vgl. MIn, Z. 356ff.; OIn, Z. 178ff.; PIn, Z. 190ff.; VIn, Z. 31ff.; YIn, Z. 798ff.; ZIn, Z. 1799ff.; XIn, Z. 538ff.).

Zunächst lässt sich für die Formulierung von Themen in der Jahrgangsklasse der Einflussfaktor des Jahrgangs feststellen, für den die Lehrkräfte ein Thema als geeignet ansehen. Dies betont Frau Schneider insbesondere in Abgrenzung zu ihrem aktuellen Planungshandeln:

„Die Vorbereitung ist ein großer Unterschied im Vergleich zur Jahrgangsklasse, früher dieses: Ich habe mir überlegt, das Thema mache ich jetzt mit den Zweitklässlern, auch in... innerhalb eines gewissen Spektrums dann auch für die, für schwächere Kinder ... ausdifferenziert“ (MIn, Z. 48–51).

Auch wenn Frau Schneider eine gewisse Innere Differenzierung für einzelne Kinder vorsah, war die Wahl des Themas vom Jahrgang abhängig, für den sie den Unterricht plante. Durch die zumeist mehrjährige Berufserfahrung der befragten Lehrkräfte haben sich bei diesen häufig konkrete Zuordnungen von Themen und Jahrgängen entwickelt, wie dies Frau Becker an verschiedenen Beispielen ihrer früheren Unterrichtsplanung erläutert:

„Früher waren die Themen für mich eher auf ein spezielles Schuljahr festgeschrieben, weil ich die Eignung für das ... für den Jahrgang besonders gut fand.“

- Also ‚Obst/Gemüse‘ war für mich immer ein Thema im 1. Schuljahr, mit Gang zum Wochenmarkt, mit vielen Sachen, anfassen, viel praktischen Anteilen.
- Es war immer dran im ersten Schuljahr: ‚Wir lernen kennen, wo wir wohnen‘, mit ganz viel Verkehrserziehung, mit viel: ‚Wir erspüren erst mal Klassenzusammenhalt‘. Das habe ich im letzten Schuljahr noch gemacht, dass wir die Kinder zu Hause besucht haben. Und ich merke, weil ja jetzt jedes Jahr ein Drittel der Gruppe neu ist, kann ich es so nicht mehr machen. Das geht zeitlich nicht. Wir können es nicht machen, dass wir immer alle besuchen. (...)
- Das Thema ‚Zeit‘ war für mich immer ein Thema fürs zweite Schuljahr.
- Das Thema ‚Schule früher‘ oder eine Zeitleiste zu entwickeln mit ganz viel Forschungsarbeit: ‚Wann waren irgendwelche Erfindungen?‘, und das kleben wir auf die Zeitleiste, weil das für mich ein sehr komplexes Thema ist, war für mich immer fürs dritte Schuljahr. Habe ich mich bisher [im jahrgangsübergreifenden Unterricht, M.P.] auch noch nicht ran getraut. Weil ich denke, so einen Überblick, überhaupt so einen Zahlenstrahl in der Länge zu behalten, da kann ich die Einser schlecht mit ins Boot kriegen oder sehr schwierig mit ins Boot kriegen“ (YIn, Z. 807–825).

Anhand der Ausführungen lassen sich zwei Gründe für eine Zuordnung von Themen zu einzelnen Jahrgängen analysieren.



Zum einen orientierte sich die Themenauswahl von Frau Becker an den erwarteten Lernvoraussetzungen und Kompetenzen der Kinder eines Jahrgangs sowie an den methodischen Zugängen, mit denen diese sich ein Thema erschließen können. So wurde das Thema „Obst/Gemüse“, das sich handlungsorientiert angemessen erarbeiten lässt, für die Schulanfänger vorgesehen, während kognitiv anspruchsvollere Themen wie „Erfindungen in der Vergangenheit“ für ältere Kinder geplant wurden. Zum anderen boten verschiedene jahrgangsspezifische Situationen wie etwa der Schulanfang einen Anlass, Themen wie „Wir lernen kennen, wo wir wohnen?“ als jahrgangsbezogene Einheiten zu planen.

Daneben waren für die Auswahl des Themas auch die Lehrwerke von Bedeutung, die entsprechende Unterrichtseinheiten in didaktisch aufbereiteter Form anbieten. Frau Arnold beschreibt, wie ihr Planungsverhalten hiervon beeinflusst war:

„Da habe ich auch anders gearbeitet, da habe ich inhaltlich und thematisch mehr gearbeitet, so ähnlich wie die Sprachbücher [Deutschbücher, M.P.] aufgebaut sind. Da habe ich geguckt, meinerwegen... was weiß ich, wenn jetzt was angeboten war... Frühling, na gut, dann haben wir ein bisschen Frühling gemacht, vielleicht mit Frühblüchern und Tulpen und Zwiebeln und Beschriften und vielleicht noch ein Gedicht und was so angeboten war. Und dann hat man vielleicht geguckt, welchen Rechtschreibungsschwerpunkt bieten die im Sprachbuch an oder in verschiedenen Sprachbüchern. Und dann hat man was davon gemacht“ (OIn, Z. 179–186).

Das thematische Angebot der verwendeten Lehrwerke – wie hier am Beispiel eines jahreszeitlichen Themas – beeinflusste die Wahl etwa von Frau Arnold deutlich. Zudem wurde durch die Aufnahme sachunterrichtlicher Themen in die Sprachbücher ein fächerverbindender Unterricht leicht möglich. Dieser entwickelte sich in der Jahrgangsklasse für Frau Becker zu einem fast durchgängigen Planungsprinzip:

„Früher... habe ich versucht, eher... einzelne Themen fächerübergreifend auszuarbeiten, also vielleicht mehr ausgehend vom Sachunterrichtsthema zu gucken: ‚Was habe ich an Matheanteilen, an Musik und Kunst?‘, und immer: ‚Was finde ich dazu für einen Spracheanteil <sup>241</sup>? Entwickeln sich daraus Lernwörter?‘ Das habe ich ... eigentlich fast durchgehend im Blick behalten. Das ist jetzt gänzlich anders geworden, also, mein Ausgangspunkt ist nicht mehr das Sachunterrichtsthema. Das ist es in Werkstätten, manchmal. Aber die, die Fächer sind eher losgelöst und nebeneinander“ (YIn, Z. 799–806).

Der Ansatz, Themen des Sachunterrichts fächerverbindend anzulegen und Lernangebote für die übrigen Fächer von diesem ausgehend zu planen, war bei Frau Becker besonders stark ausgeprägt im Hinblick auf den Deutschunterricht. Die Entwicklung von ‚Lernwörtern‘ etwa folgt dabei der Intention, den Schriftwortschatz in Abstimmung mit dem im Unterricht thematisch bezogenen mündlichen Wortschatz der Kinder als Grundwortschatz aufzubauen. Allerdings kann Frau Becker diesen Ansatz in der jahrgangsheterogenen Klasse außer im Werkstattunterricht kaum fortsetzen, denn die fächerverbindende Themengestaltung würde durch die notwendige Innere Differenzierung der Lernangebote einen zu hohen Vorbereitungsaufwand erfordern, damit die fachbezogenen Lerninhalte im jeweiligen Thema enthalten sind.

## 2. Skizze: Themenorientierte Planung des jahrgangsübergreifenden Unterrichts

Auch im jahrgangsübergreifenden Unterricht versuchen die Lehrkräfte, den aus der Jahrgangsklasse vertrauten themenorientierten Planungsansatz fortzusetzen. Dabei steht Frau

241 Das Fach Deutsch hieß in den Lehrplänen für die Grundschule von 1985 „Sprache“ (vgl. MSJK NW 1885).

Rabensen gerade zu Beginn des jahrgangsübergreifenden Unterrichts vor der hierfür entscheidenden Frage:

„Also wenn ich am Anfang von JÜ Unterrichtsthemen geplant habe, dann habe ich schon überlegt...: Passt das jetzt für Jahrgang eins, zwei, drei und schaffe ich, da genügend zu differenzieren?“ (TIn Z. 845–847).

Die Intention, von einem gemeinsamen Thema für alle drei Jahrgänge auszugehen, stellt sich als sehr komplex dar, wie dies Frau Herwald beschreibt:

„Am Anfang haben wir uns da wirklich einen abgebrochen, weil wir dann immer dachten..., wir müssten jetzt ein [betont] Thema haben, das wir dann jahrgangsübergreifend aufarbeiten. Der eine hat das da gearbeitet, der andere hat das gearbeitet ... und alle kriegen die gleiche Hausaufgabe von der Themenstellung her, aber halt differenziert“ (PIn, Z. 190–194).

Im jahrgangsübergreifenden Unterricht immer von einem gemeinsamen Thema auszugehen, erweist sich für das Team um Frau Herwald als schwierig, da dies bedeutet, thematisch passende Lernangebote für die verschiedenen Niveaus finden zu müssen oder selbst zu entwickeln. Hierbei die unterschiedlichen Fähigkeiten der Kinder zur Bewältigung der jeweiligen Aufgaben zu beachten, gleichzeitig aber auch die Weiterentwicklung der fächerspezifischen Kompetenzen in den Kernfächern im Blick zu behalten, zeigt sich als stark herausfordernde Aufgabe.

Daher scheint bei einem gemeinsamen Thema nur eine Differenzierung der Lernangebote für die drei Jahrgangsgruppen möglich, eine weitergehende, individuenbezogene Differenzierung jedoch kaum mehr zu bewältigen. Einen Ausschnitt aus diesem Planungsprozess skizziert Frau Becker an einem Beispiel:

„Ich möchte das Thema ..., sage ich jetzt mal, ... Magnete machen. Da muss ich erst mal gucken: ‚Was finde ich jetzt alles dazu?‘ Und dann möchte ich bitte auch etwas finden für Jahrgang eins und Jahrgang zwei und Jahrgang drei, damit ich nicht alles neu konzipieren muss und zumindest Teile als Kopie zu übernehmen. Dazu muss ich aber so eine breite Sichtung haben und so viel Material erst mal zur Verfügung haben. Dann wären wir wieder beim Thema Schulbücher, die sich da noch nicht drauf eingestellt haben, dass es [die Planung, M.P.] im Moment ein sehr schwieriger Prozess ist“ (YIn, Z. 2057–2064).

Die im Vergleich zur Jahrgangsklasse notwendige breitere Sichtung von Materialien für ein gemeinsames Thema kann sich dahingehend schwierig gestalten, da sich ein jeweiliges Thema nicht immer in den Lehrwerken der drei Jahrgangsstufen findet.

Leichter als bei den sachunterrichtlichen Themen scheint hingegen die Formulierung eines gemeinsamen Themas in einzelnen Bereichen der Mathematik. Für Frau Rabensen lässt sich die Differenzierung hier noch am leichtesten von einem gemeinsamen Oberthema aus gestalten:

„In der Geometriestunde habe ich schon alle Jahrgänge zusammen und nehme da jetzt eigentlich mehr Rücksicht darauf: Was steht jetzt in den jeweiligen Mathebüchern zu dem Thema?“ (TIn, Z. 852–854).

So formuliert sie für den Lernbereich ‚Geometrie‘ für alle drei Jahrgänge das Oberthema ‚Quadrat in Flächen bzw. Körpern‘, um im nächsten Schritt die Aufgaben zu differenzieren. Das eingeführte Lehrwerk ‚Denken und Rechnen‘ bietet für Jahrgang 1 Aufgaben auf der zweidimensionalen Ebene an, bei denen farbige Papierquadrate halbiert werden, somit Rechtecke und Dreiecke entstehen, mit denen verschiedene Parkettierungen gelegt oder Tierformen gefaltet werden können (vgl. Eidt et al. 2004a, 62ff.). Das Lehrwerk für Jahrgang 2 bietet Frau Raben-

sen die Einführung des dreidimensionalen Körpers ‚Würfel‘ an: Mit Steckwürfeln sollen hier verschiedene Gebilde gebaut und die Anzahl der Würfel berechnet werden.

„Und mit den Drittklässlern habe ich dann [M.P., Würfel-]Körper nachgebaut, mit diesen Kantenmodellen mit der Knete und diesen Strohhalmen. (...) Das geht, so die Erfahrung habe ich jetzt gemacht. Mal zu gucken: ‚Was ist dran für den jeweiligen Jahrgang? Was muss der lernen?‘ Und dass es auch klappt, wenn das tatsächlich zwar ein Oberthema ist, in der Geometriestunde mit Flächen und Körpern hat es zu tun, aber jede Gruppe macht dann doch insbesondere, was sie dann angeht“ (TIn Z. 856–863).

Auch wenn Frau Rabensen ein gemeinsames mathematisches Oberthema vorsieht, führt die jahrgangsbezogene Differenzierung letztlich zu verschiedenen Themen. Da die Kinder eines Jahrgangs in der jeweiligen Stunde nur an ihrem Thema arbeiten, bleibt die Aufgabe, die Gemeinsamkeiten der Lerninhalte für die Gruppe erfahrbar zu machen. Diese kann etwa durch die gegenseitige Vorstellung von Arbeitsergebnissen realisiert werden, was noch zu analysieren ist (vgl. Kap. 8.2.3).

Gleichzeitig tritt bei der Themenwahl für die Lehrkräfte die Frage auf, inwieweit eine Differenzierung des Themas und seiner Lernangebote für drei Jahrgänge hinreichend ist, da dies einem undifferenzierten Jahrgangsklassenunterricht entspricht (vgl. Kap. 7.1.3). Die über die Jahrgangsgruppen hinausgehende Differenzierung des Themas ist für eine Vielzahl von Lernniveaus – abgesehen von Ausnahmen wie dem Werkstattunterricht – jedoch kaum möglich, wie Frau Herwald erläutert:

„Und dann hat das in der Praxis nachher noch nicht mal so hingehauen, wie ich das eben schon erzählt habe, dass man versucht: ‚Wir müssen jetzt für alle drei Jahrgänge eine Fragestellung haben und die müssen wir differenzieren und das jeden Tag und daraus die Hausaufgaben machen‘. Das war mörderisch, das ging einfach nicht, weil man dann viel zu viel Vor- und Nachbereitung hatte. Und... eigentlich wird man auch nicht dem einzelnen Kind gerecht [Lachen] so wieder, stellten wir dann auch fest“ (PIn, Z. 559–565).

Die Anmerkung von Frau Herwald, mit einer ‚nur‘ für drei Jahrgänge differenzierten themenorientierten Planung dem einzelnen Kind nicht gerecht zu werden, kann als Wendepunkt ihrer bisherigen Planungsstrategie angesehen werden. Dies lässt die Lehrkraft ihren Blick stärker auf das einzelne Kind und seine Lernvoraussetzungen als auf die Jahrgangsgruppe richten.

Die über den Jahrgang hinausgehende individuenbezogene Differenzierung eines Themas für alle Kinder ist von Seiten des Planungsaufwands jedoch kaum möglich. In den Fächern Mathematik und Deutsch ist diese Differenzierung jedoch notwendig, da die Kinder eines Jahrgangs sehr unterschiedliche fachbezogene Lernvoraussetzungen aufweisen. Um diese stärker zu berücksichtigen, rückt daher die Frage nach den im nächsten Lernschritt zu erwerbenden Kompetenzen eines Kindes stärker in den Fokus als die Wahl eines gemeinsamen Themas. Damit vollzieht sich ein Wandel von der themen- zur kompetenzorientierten Planung, wie dies Frau Schneider erläutert:

„Also ... das hat sich sehr verändert für mich, einfach auch die Herangehensweise. Früher war das für mich, ich habe wirklich die Themen im Jahrgang gesehen: ‚Ich will diese Themen machen‘. Und jetzt sehe ich mehr die Qualifikationen, die die Kinder erwerben“ (MIn, Z. 356–359).

Frau Schneider räumt hier der kompetenzorientierten Planung eine Priorität vor der themenorientierten Planung ein, womit sie die Zielrichtung des Lernens modifiziert: In der Anlage

des Unterrichts tritt die Erarbeitung von Themen- und Fachwissen in gewisser Weise zurück zugunsten der zu erwerbenden Fähigkeiten der Kinder.

### 3. Skizze: Thementauswahl mit dem „Blick auf die Interessen der Schüler“

Der Begriff der Schülerorientierung des Unterrichts führt die Frage nach der Selbst- und Mitbestimmung der Lernenden ins Feld, an welchen Inhalten, mit welchen Aufgaben und Methoden sie lernen wollen (vgl. Klafki 1991, 110ff.). Aus Sicht einer schülerorientierten Didaktik muss die Lehrkraft Themen mit „Blick auf die Interessen der Schüler“ planen, in denen die Lernenden zu Ergebnissen kommen, mit denen sie sich identifizieren können (Meyer 1991, 205ff.). In der vorliegenden Studie wurde nicht explizit danach gefragt, inwieweit die Lehrkräfte eine schülerorientierte Planung verfolgen, da dies eine Schwerpunktverschiebung hätte bedeuten können. In den Interviews gehen fünf von 14 Lehrkräften von sich aus darauf ein (vgl. MIn, Z. 320ff.; WIn, Z. 205ff.; SIn, Z. 1840ff.; ZIn, Z. 544ff.; YIn, Z. 511ff. und Z. 848ff.).

Der Anspruch einer schülerorientierten Planung des Unterrichts wird exemplarisch deutlich in der Formulierung von Frau Maurer:

„Was interessiert die Kinder? Das ist eigentlich das, was eigentlich an oberster Stelle stehen sollte“ (ZIn, Z. 549–550).

Um den Kindern die Möglichkeit zu geben, anderen Kindern von interessanten Themen oder Erfahrungen zu berichten, haben verschiedene Lehrkräfte in der täglichen Morgenversammlung die Frage eingeführt, wer etwas vorstellen möchte. So erzählen die Kinder von besonderen Dingen und außerschulischen Erlebnissen oder zeigen mitgebrachte Gegenstände. So berichtet Frau Becker von einem Schüler, der aus dem Gehege seines Opas ein Geweih mitgebracht hat:

„Und dann packt der auf einmal ein Geweih aus und alle Kinder [rufen, M.P.]: ‚Boa, ist das super!‘ Und dann haben wir erst mal über das, uns über das Geweih unterhalten, ohne Hintergrundwissen. Ich werde das jetzt auch nicht weiter aufbereiten, weil ich zu dem Thema Geweih leider überhaupt gar nichts an Material zu Hause habe. Aber da bin ich dran, an den Schülergedanken. Und da tauschen die sich auch von [M.P., Jahrgang] 1–3 aus, weil da alle gerne zuhören mögen bei solchen Dingen“ (YIn, Z. 868–879).

Über das Gespräch wird es Frau Becker möglich, nicht nur das Interesse der Kinder wahrzunehmen, sondern gleichzeitig auch Interesse bei anderen zu wecken, was als weiterer Aspekt der Schülerorientierung zu verstehen ist. Dass einzelne Kinder oder gar die gesamte Lerngruppe ein schülerereingebrachtes Thema weiter verfolgen, ist abhängig von der Erschließbarkeit des Themas sowie dem konkreten Interesse der Kinder. Dieses wird auch bei einem anderen Thema überdeutlich:

„Die Kinder haben Schnecken mitgebracht, ich glaube das hattest du damals auch mit begleitet, als hier das Schneckenfieber ausgebrochen ist und wir zum Teil mindestens 30 Schnecken in der Klasse hatten. Das war Bedarf von den Kindern, da habe ich versucht, drauf zu reagieren. Hab gedacht: ‚Wo finde ich da schnell was?‘ Sachunterrichtsfächer gewälzt, -bücher gewälzt. Bin in einem Buch fündig geworden, ... mit einem Text, mit einem Lückentext, mit einem Anmalauftrag und habe mich gerettet, indem ich sagte: Okay, für die Einser minimal: Bilder vergrößern, Striche dran, beschriften, ein paar Wörter drunter. Reicht. Für die Zweier [dazu, M.P.]: Abgespekter Text, ... Sternchenaufgabe drunter für die stärkeren Zweier. Und für die Dreier halt die Gesamtversion, mit zwei markierten Sternchen für die schwächeren Dreier. Dass man ... versucht, an einem Grundarbeitsblatt eine Differenzierung zu entfalten, die ich konzipieren musste“ (YIn 511–522).

Das Interesse der Kinder am Thema wird durch die rege Beteiligung der gesamten Lerngruppe anhand der mitgebrachten Schnecken überdeutlich. Dieses Thema von einem auf den anderen Tag

aufzugreifen und zum Lerngegenstand zu machen fordert von der Lehrerin, rasch ein geeignetes Lernangebot zu entwickeln, mit dem die Kinder ihr Wissen über das Thema erarbeiten oder auch bereits anwenden können. Voraussetzung hierfür ist es, zum entsprechenden Thema geeignete Materialien zu finden. Das letztlich von Frau Becker entwickelte Arbeitsblatt differenziert die Thematik für fünf Lernniveaus: Dabei steht für sie die Intention, das Interesse der Kinder aufzugreifen, im Vordergrund, so dass sie auch pragmatische Lösungen akzeptieren kann. Scheint die Innere Differenzierung hingegen nicht leicht zu realisieren, beurteilt Frau Becker die Möglichkeit, ein schülereingebrachtes Thema zu vertiefen, als gering:

„Es wird deutlich schwieriger, ein schülereingebrachtes Thema auf alle [Jahrgänge, M.P.] sinnvoll zu beziehen. Das gelingt mir manchmal in so kurzen Situationen wie Schnecken, Maikäfer, nicht wahr? ... Aber manchmal kommen da schöne Anlässe, wo ich denke: Oh, das wäre so toll in der Klasse 3! Wenn ihr jetzt alle Klasse 3 wärt, dann hätte ich das mit Kuschhand aufgegriffen. (Interviewer: Und hättest daraus ein Thema gemacht?) Aber jetzt denke ich nur: ‚Oh Gott – es schnürt mir den Hals zu, ich kriege einen Riesenschreck, da kann [betont] ich kein Thema für alle drei [Jahrgänge, M.P.] draus machen‘. Und dann versiegt manchmal so ein, ach, so ein schöner Anlass, der dann so versickert und den ich früher viel besser nutzen konnte“ (YIn, Z. 850–862).

In der jahrgangsheterogenen Lerngruppe bemerkt Frau Becker im Vergleich zu den Möglichkeiten in früheren Jahrgangsklassen, dass sie manches schülereingebrachte Thema nicht aufgreift, da sich Lernangebote hierzu für die heterogenen Fähigkeiten der Kinder kaum differenzieren lassen. Dies betrifft vor allem themenbezogene Lesetexte und Aufgaben, die die Kinder nicht selbstständig bewältigen können.

### 7.1.3 Innere Differenzierung als Planungsaufgabe

Bei der Auswahl von Lerngegenständen für den jahrgangsübergreifenden Unterricht orientieren sich die Lehrkräfte auch an der Frage, inwieweit es ihnen gelingen kann, einen Lerngegenstand für die heterogenen Lernniveaus der Gruppe zu differenzieren. Damit entwickelt sich die Innere Differenzierung zu einer – im Vergleich zur Jahrgangsklasse – zentralen Planungsaufgabe. Diese ist auf das Ziel hin ausgerichtet, die unterrichtlichen Lernangebote so weit wie möglich an die Lernvoraussetzungen und die Leistungsfähigkeit einer Gruppe von Kindern anzupassen (vgl. Meyer-Willner 2001, 373f.; Trautmann/Wischer 2007, 44ff.). Wird die Anpassung auf einzelne Kinder hin fokussiert, verfolgen Lehrkräfte einen „individualisierte[n] Unterricht“, (vgl. Helmke 2013, 34).

In der didaktischen Theorie wird deutlich, dass die Innere Differenzierung zwar als notwendige Planungsaufgabe benannt, jedoch nur bei Becker (2007, 180ff.) auch im Kontext des Unterrichtsverlaufs vertiefend diskutiert wird, sodass sie bei anderen Autoren kaum in den Vorgang der Planung integriert ist (vgl. Peterßen 2003, Jank/Meyer 2005, Meyer 2009). Hieraus ergibt sich eine entscheidende Leerstelle.

Die Analyse in den folgenden vier Skizzen richtet sich darauf, wie die Lehrkräfte die Planungsaufgabe der Inneren Differenzierung gestalten. Der nicht eingelöste Anspruch der Lehrkräfte zur Differenzierung in der Jahrgangsklasse ist Gegenstand der ersten Skizze. Die zweite Skizze richtet den Blick auf die jahrgangsbezogene Differenzierung, d.h. auf die Differenzierung von Lerngegenständen für zwei bzw. drei Lernniveaus in der Anfangszeit der jahrgangsheterogenen Klassen. Die dritte Skizze untersucht die Gründe, warum die Lehrkräfte diesen Ansatz durch das Konzept einer individuenbezogenen Differenzierung von Lerngegenständen ersetzt haben. Abschließend geht es in der vierten Skizze um die Balance der individuenbezogenen Differenzierung zum gemeinsamen Lernen.

### 1. Skizze: Die Innere Differenzierung in der Jahrgangsklasse

Die Lehrkräfte konstatieren für die Zeit ihres Jahrgangsklassenunterrichts ein geringeres Ausmaß an Innerer Differenzierung. Diese beschreiben verschiedene Lehrkräfte mit dem Begriff einer ‚Differenzierung in die Breite‘, die vor allem durch zusätzliche Lernangebote für eher leistungsstärkere Kinder und teilweise durch die Reduzierung der Leistungsanforderungen und der Aufgabenmenge für leistungsschwächere Kinder realisiert wurde. Damit orientierte sich die Innere Differenzierung in der Regel am durchschnittlichen Leistungsniveau der Kinder eines Jahrgangs (vgl. MIn, Z. 14ff.; NIn, Z. 265ff.; WIn, Z. 104ff.; OIn, Z. 100ff.; UIn, Z. 29ff.; PIn, Z. 779ff.; QIn, Z. 162ff.; VIn, Z. 158ff. und Z. 407ff.; SIn, Z. 18ff.; TIn, Z. 669ff. und Z. 1031ff.; YIn, Z. 263ff. und 1286ff.; XIn, Z. 530ff.).

Bei der Analyse des von den Lehrkräften beschriebenen Unterrichts in den Jahrgangsklassen fällt auf, dass die Innere Differenzierung sich hauptsächlich auf schriftliche Aufgaben bezieht. Frau Rabensen schildert diese Praxis wie folgt:

„Da [in der Jahrgangsklasse, M.P.] habe ich nur eine Mengendifferenzierung gemacht, dass ich also gesagt habe: Im ‚Denken [und Rechnen]‘, M.P.), also im Rechenbuch Seite X Nummer YZ. Und wer dann noch Zeit und Lust hat, der kann dann auch noch A, B, C weiterrechnen‘. So eine Mengendifferenzierung. Und im Sprachbereich dann halt als Differenzierung: ‚Du kannst dir noch zusätzlich gern eine Geschichte überlegen zu den Lernwörtern‘, oder, oder... Also wir waren dann schon am gleichen Stand, war ich mit der ganzen Klasse und habe [die Lernangebote, M.P.] dann eben mengendifferenziert gemacht“ (TIn, Z. 674–681).

Die für alle Kinder vorgegebene Aufgabenmenge stellt den Pflichtteil dar, die Differenzierung hingegen ein Angebot freiwilliger Zusatzaufgaben, das Frau Rabensen schneller arbeitenden Kindern macht. Dadurch erhalten langsamer Lernende mehr Zeit, den Pflichtteil zu absolvieren. Für einen begrenzten Zeitabschnitt erfolgt eine Abstimmung der Aufgabenmenge auf die unterschiedlichen Arbeitstempi, bis die Lehrkraft mit allen Kindern wieder einen gemeinsamen Lernstand herstellt. Für die Zusatzaufgaben werden weitere Lernmaterialien genutzt, wie Frau Becker anmerkt:

„Das war schon, es war nicht immer ‚Gleichschritt marsch‘, aber es war, wenn eine Differenzierung, eher eine Differenzierung in die Breite, heißt: ‚Okay, wenn du diesen Themenbereich ...‘, gerade in Mathe, ... fertig bearbeitet hast, dann darfst du dich am Geometriematerial oder an den Zauberdreiecken tummeln. Oder ich mache den PC für dich an“ (YIn, Z. 1288–1293).

Auch Frau Becker sieht in der Jahrgangsklasse zusätzliche Angebote für schneller lernende Kinder vor, deren Auswahl im Fach Mathematik auf die Motivation der Kinder hin ausgerichtet scheint. Diese sind als freiwillige Angebote zu verstehen, wie es die Formulierung des Dürfens widerspiegelt.

Bei der Analyse wird jedoch deutlich, dass einige Lehrkräfte durchaus den Anspruch hatten, ihren Unterricht weitergehend zu differenzieren, dies aber aus verschiedenen Gründen nicht realisiert haben. Eine von Frau Herwald an sich selbst geäußerte Kritik, in der Jahrgangsklasse gemessen am eigenen Anspruch zu wenig differenziert zu haben, lässt zwei Gründe erkennen. Zum einen ist ein gering differenzierter Unterricht „einfacher“, d.h. mit einem geringeren Vorbereitungsaufwand zu gestalten, er entspricht zugleich dem „Weg mit dem geringsten Widerstand“. Zum anderen erscheint die Differenzierung „nach außen hin“ nicht „unbedingt notwendig“, was das Bild der scheinbar leistungshomogenen Jahrgangsklasse widerspiegelt (vgl. Pin, Z.



782–793). Insbesondere letztgenannter Grund trägt zu der Sichtweise bei, dass die Lehrkraft einer Jahrgangsklasse auch ohne Innere Differenzierung unterrichten kann. Auch Frau Kunstmann stellt für die Zeit der Jahrgangsklasse fest, dass es ihr nicht gelang, den eigenen Anspruch der Inneren Differenzierung einzulösen:

„Also, ich habe im, in der Jahrgangsklasse auch immer gedacht: ‚Ich müsste differenzieren, ich müsste differenzieren‘, habe es aber irgendwie nie wirklich geschafft. Und ... habe mir eben auch deswegen ganz bewusst überlegt, ich würde total gerne JÜ machen, weil ich dann dazu gezwungen bin“ (SIn, Z. 18–21).

Frau Kunstmann benennt nicht explizit, warum sie ihren Anspruch nicht einlösen konnte. Kehrt man jedoch den letzten Satz ihrer Äußerung um, war es in der Jahrgangsklasse die fehlende Notwendigkeit zur Differenzierung, was wiederum mit dem Bild der leistungshomogenen Gruppe korrespondiert. Ein Anzeichen für den weiterhin bestehenden Anspruch an sich selbst aber ist es, dass die Situation, im jahrgangsübergreifenden Unterricht zur Inneren Differenzierung „gezwungen“ zu sein, den Grund ihrer Entscheidung für die Jahrgangsmischung darstellt.

Sowohl Frau Herwald als auch Frau Kunstmann sehen die Notwendigkeit oder auch den ‚Zwang‘ zur inneren Differenzierung in der jahrgangsheterogenen Klasse nicht negativ, sondern begreifen sie vielmehr als eine Herausforderung. Frau Arnold konstatiert hierzu:

„Man ist, denke ich, ein bisschen geforderter, (...). Ich habe ja vorher auch acht Jahre Klassenunterricht gemacht, natürlich haben wir da auch differenziert. Wir mussten auch differenzieren, weil wir auch Kinder mit Förderbedarf hatten, aber trotzdem doch nicht so in diesem Umfang, wie wir es jetzt machen“ (OIn, Z. 100–104).

Der Vergleich überrascht: So schätzt Frau Arnold den Umfang der Inneren Differenzierung in der Jahrgangsklasse mit Gemeinsamen Unterricht trotz verschiedener Lernniveaus der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf geringer ein als die im jahrgangsübergreifenden Unterricht notwendige Differenzierung.

## 2. Skizze: Die jahrgangsbezogene Differenzierung

Verschiedene Lehrkräfte berichten davon, dass sie insbesondere zu Beginn der jahrgangsheterogenen Klassen den Unterricht nur für die zwei Jahrgangsgruppen differenzierten, was als jahrgangsbezogene Differenzierung zu bezeichnen ist. Diese lässt sich im ersten Jahr der jahrgangsheterogenen Klassen vor allem deshalb noch realisieren, da die Lerngruppe sich nur aus den Kindern des ersten und zweiten Jahrgangs zusammensetzt (vgl. Kap. 6.3.2) und die Lehrkräfte einen Unterricht mit der Anleitung für zwei Jahrgangsgruppen noch leichter realisieren konnten (vgl. NIn, Z. 151ff.; OIn, Z. 250ff.; UIn, Z. 97ff.; PIn, Z. 280ff.; VIn, Z. 474ff.; RIn, Z. 18ff.; TIn, Z. 708ff.; XIn, Z. 371ff.).

Beim Hinzukommen des dritten Jahrgangs jedoch werden die Probleme, einen klassischen Abteilungsunterricht für drei Gruppen durchzuführen, für die Lehrkräfte deutlich. Der Blick auf die Gesamtanlage dieses Unterrichts zeigt, wie stark die Lehrkräfte ihren Fokus auf die drei Jahrgänge als getrennt voneinander zu unterrichtende Gruppen richten mussten, wie dies Frau Janssen skizziert:

„Und am Anfang, da war so mein ganzes Handeln und meine ganze Vorbereitung so sehr darauf konzentriert: Wenn jetzt die Einer dies machen, was machen dann die Zweier und was machen die Dreier und dass es keinen Leerlauf gibt. Und wenn dann mal ein Kind sagte: Ich hab das jetzt fertig, was soll ich jetzt tun? Dann war es: Oh, was, was macht der denn jetzt? Da musste ich mich arg konzentrieren, weil ich da gerade nicht so drin war und nicht so flexibel war“ (RIn, Z. 18–23).

Die Aufmerksamkeit von Frau Janssen richtet sich besonders auf die parallel zueinander verlaufenden Lernrätigkeiten der Jahrgänge. Treten innerhalb einer Jahrgangsgruppe unterschiedliche Lerntempi auf, führt dies zu dem befürchteten „Leerlauf“ bei einzelnen Kindern und die Lehrkraft muss ähnlich wie in der Jahrgangsklasse mit Zusatzangeboten reagieren. Beenden nicht einzelne Kinder, sondern gar die Mehrzahl der Kinder einer Jahrgangsgruppe früher oder später als vorgesehen ihre Aufgaben, scheint die Planung nicht mehr passend zur heterogenen Leistungsfähigkeit der Lerngruppe. Jahrgangsbezogen differenzierter Unterricht führt damit zu Problemen, die bereits bei der historischen Analyse des Abteilungsunterrichts deutlich wurden (vgl. Kap. 2.3.; 4.2.2; 4.4.2).

Diese anfängliche jahrgangsbezogene Differenzierung des Unterrichts wird von den Lehrkräften im Rückblick kritisch beurteilt. So erläutert Frau Rabensen, wie sie zunächst den Schriftspracherwerb mit den Schulanfängern eher undifferenziert im gleichen Tempo begann:

„Also im ersten Jahr habe ich doch noch mehr gebremst. Da habe ich, bin ich doch noch gleichschrittiger vorgegangen, so mit der Buchstabeneinführung. Dadurch waren aber auch die Unterschiede, die Leistungsunterschiede nicht ganz so groß“ (TIn, Z. 709–711).

Die Erkenntnis, die Kinder mit der anfänglichen jahrgangsbezogenen Differenzierung in ihrem Lernen „gebremst“ zu haben, wird in ähnlicher Form auch von weiteren Lehrkräften geäußert (vgl. Min, Z. 511ff.; OIn, Z. 242ff.; PIn, Z. 285ff.; VIn, Z. 429ff.; Yin, Z. 356ff.). Äquivalent hierzu bedeutet die jahrgangsbezogene Differenzierung mit einem gleichschrittigen Vorgehen für jene Kinder, die mehr Zeit – auch zur Vertiefung von Lernprozessen benötigen – eine Beschleunigung des Lernens. Diese Situation skizziert Herr Wendler mit den Worten:

„Am Anfang haben wir natürlich auch noch immer jahrgangsgleich gedacht. Das war natürlich sowieso der Punkt so: Was traue ich den Kindern zu?“ (VIn, Z. 474–476).

### 3. Skizze: Entwicklung eines individuenbezogenen Differenzierungsansatzes

Eine über die Jahrgangsgruppe hinausgehende Differenzierung des Unterrichts, wie sie beispielsweise mit einer Individualisierung der Lerntempi beginnt, fordert von den Lehrkräften, das Lernen der Kinder aus ihrer unmittelbaren Führung zu entlassen. Diesbezüglich beobachtet Frau Henze zu Beginn der jahrgangsheterogenen Klasse bei sich selbst häufig noch den Impuls, die Kinder eines Jahrgangs auf gleichem Lernniveau zu halten:

„Und da fiel mir das am Anfang sehr schwer, loslassen zu können und [zu einem Kind, M.P.] sagen zu können: ‚Ja, du kannst weiterarbeiten, wenn du da schon bist‘ (...) Da habe ich auch viel öfter, als ich das jetzt mache, die Kinder zusammengezogen“ (NIn, Z. 151–154).

Um über die individuellen Lerntempi eine Differenzierung zu entwickeln, die auf eine stärkere Individualisierung des Lernens ausgerichtet ist, benötigen die Lehrkräfte Vertrauen in die Fähigkeiten der Kinder: Dieses gewinnen sie vor allem über die zunehmenden Beobachtungen, die sie während der individuellen Lernbegleitung von Kindern sammeln (vgl. Kap. 8.4). Vom Ausgangspunkt der jahrgangsbezogenen Differenzierung aus reflektiert Herr Wendler diesbezüglich: Zunächst haben wir

„weniger darauf geguckt, also schon ein Stück weit, aber nicht in dem Umfang: Was bringen die mit, so? Und... ja, dass wir da jetzt mehr drauf geguckt haben, ich denke, das war schon so, dass wir ein Stück weit mehr dahin gekommen sind, sie auch individueller zu betreuen, (...), dass wir ja individualisierte Tagespläne gemacht haben und so was. Ich denke, da haben wir jetzt ... einen differenzierteren Blick für die einzelnen Kinder, den wir vorher nicht hatten“ (VIn, Z. 484–491).

Für Herrn Wendler stellt die stärkere Beobachtung der Lernvoraussetzungen und der Leistungsfähigkeit der Kinder einen Impuls dar, den Unterricht – anfänglich über individualisierte Tagespläne – nicht mehr jahrgangsbezogen, sondern stärker individuenbezogenen zu differenzieren: Dies bedeutet, dass die Kinder zur gleichen Zeit an unterschiedlichen Lerngegenständen arbeiten, sie sich aber zu früheren oder späteren Zeitpunkten mit gleichen oder ähnlichen Inhalten befassen. Dieses Prinzip als Differenzierungsansatz zu wählen – und Instrumente für dessen Realisierung im Unterricht zu entwickeln (vgl. Kap. 7.2) – bedeutet für die Lehrkräfte eine entscheidende Veränderung ihrer Unterrichtsplanung.

Frau Meerberg veranschaulicht diese Veränderung an ihrer Vorbereitung für einige Kinder des zweiten Jahrgangs für den folgenden Tag:

„Also ich gucke jetzt eigentlich, also ich sehe die Kinder nicht als eine Gruppe, sondern ich sehe die Kinder einzeln. Ich weiß genau (Pause), Ludwig [2] muss ein Druckschriftheft haben, der macht Druckschrift und eben keine Schreibschrift. Und Zoe [2] braucht noch irgendetwas zum Lesen, da ist sie noch nicht so weit, dass sie die Wörter fließend erliest, jetzt kommen einfache Sätze. Und dann weiß ich, dass Luna [2] jetzt inzwischen alles durch hat für Jahrgang zwei, sie ist aber noch in Jahrgang zwei. Und ich muss jetzt aus diesem Lesebuch einfach Aufgaben raussuchen, die sie interessieren könnten, also das muss ich erst alles notieren und dann überlegen, wie kann ich ihr das dann anbieten und so weiter und so fort. Das könnte ich jetzt eigentlich für alle 24 so fortführen“ (WIn, Z. 133–142).

Die Beispiele verdeutlichen, wie notwendig der differenzierte Blick der Lehrkraft auf die Lernniveaus der Kinder für eine individuenbezogene Planung von Lernangeboten ist. Dabei erscheint Frau Meerberg eine jahrgangsbezogene Planung für alle Kinder des zweiten Jahrgangs kaum möglich.

Rückblickend verdeutlicht sie dies anhand der Praxis in vielen Jahrgangsklassen:

„Ich könnte jetzt natürlich allen das gleiche Heft da hinlegen und dann würde ich natürlich sehen, dass Ludwig [2] das Heft nach drei Seiten nicht weitermacht und frustriert das Heft zerreißt und in die Ecke pfeffert oder dass Luna [2] nach drei Stunden gähnt, weil das so langweilig ist. Könnte ich machen, aber es würde ja nicht für das einzelne Kind was rumkommen, nicht unbedingt“ (WIn, Z. 1266–1271).

Die jahrgangsheterogene Lerngruppe begünstigt somit, dass die Lehrkräfte ein Verständnis von Innerer Differenzierung entwickeln, das sich stärker am einzelnen Kind und seinen momentanen Lernvoraussetzungen orientiert.

Die Planung verschiedener Lernangebote für die Kinder eines Jahrgangs muss jedoch für die Lehrkräfte nicht ohne innere Zweifel verlaufen. Dies veranschaulicht Frau Arnold am Beispiel der Erstklässlerin Anne, deren Lesefähigkeit bereits zu Schulanfang weit über den Durchschnitt der Kinder ihres Jahrgangs entwickelt ist:

„Die hat jetzt zum Beispiel auch ein Lese-Mal-Heft gekriegt, was... einige Zweier noch nicht haben, also da ging das ruck zuck, das ging da ganz schnell... überholte die da in einem Teilbereich Kinder, die jetzt schon anderthalb Jahre bei uns sind. (...) Früher hätte ich mir da eher einen Zacken aus der Krone gebrochen. Weil da hätte ich mich dauernd gefragt: ‚Kann ich das denn jetzt so machen, ist das denn in Ordnung, ist das gerecht?‘ [Lachen] Solche Sachen. Das muss ich nicht mehr fragen, das weiß ich, dass das gerecht ist. [Lachen] Und es ist selbstverständlicher geworden, früher wäre es außergewöhnlich oder ungewöhnlich irgendwie so nach oben wie nach unten gewesen. ‚Warum‘, hätte ständig wahrscheinlich jeder gefragt, ‚warum kriegt die das denn jetzt schon?‘ Und... heute, hier ist es normal. Da kann man sagen: ‚Ja, weil sie das schon kann‘. [Lachen] Das ist... die Begründung ist einfach selbstverständlich geworden“ (OIn, Z. 242–256).

Einer Schulanfängerin Leseaufgaben für ihr individuelles Lernniveau und nicht für ein durchschnittliches Jahrgangsniveau zu geben, hat sich für Frau Arnold zur selbstverständlichen Vorgehensweise entwickelt. Mit Blick auf die Erfahrungen der Jahrgangsklasse taucht die Frage auf, inwieweit diese Art der Differenzierung den Kindern des gleichen Jahrgangs gegenüber „gerecht“ ist. Sie weist auf das Scheinbild der leistungshomogenen Jahrgangsgruppe hin, das durch die Jahrgangsklasse im Bewusstsein der Kinder und Lehrkräfte verankert scheint. Die im Beispiel deutlich werdende Selbstverständlichkeit der Planungsentscheidung von Frau Arnold zeigt die Veränderung ihrer pädagogischen Grundhaltung, die sie an anderer Stelle charakterisiert: „Es ist gerecht, Unterschiede zu machen“ (vgl. OIn, Z. 1037). Diese Art der Differenzierung ist nicht nur für Kinder mit weit entwickelten Kompetenzen selbstverständlich, was Frau Arnold am Beispiel eines Schulanfängers mit gering entwickelter Lesefähigkeit beschreibt (vgl. OIn, Z. 257ff.).

Aus der Sicht von Frau Meerberg stellt die individuenbezogene Differenzierung eine deutliche Abkehr vom gleichschrittigen Unterricht einer Jahrgangsgruppe dar, eine Veränderung, die sie mit den Worten zusammenfasst:

„Anders ist schon so dieses: Jeder arbeitet da, wo er ist, auf seinem Niveau“ (WIn, Z. 118).

#### **4. Skizze:** Die Balance von individuenbezogener Differenzierung und gemeinsamem Lernen

Im Zuge der Planungsüberlegungen zur Inneren Differenzierung erkennen mehrere Lehrkräfte die grundlegende Aufgabe, bei der Unterrichtsvorbereitung auch auf eine Balance zwischen Phasen des individuellen und des gemeinsamen Lernens zu achten. Dies halten sie vor allem deswegen für notwendig, um einer problematischen Vereinzelung des Lernens vorzubeugen (vgl. OIn, Z. 125ff.; PIn, Z. 189ff.; QIn, Z. 1455ff.; WIn, Z. 576ff.).

So notwendig wie der Blick auf das einzelne Kind zunächst scheint, um ein Konzept zur individuenbezogenen Differenzierung zu entwickeln, so wichtig erscheint es, Phasen des gemeinsamen Lernens einzuplanen, wie dies Frau Arnold erläutert:

„Das macht einen gelungenen Unterricht aus, dass man da ein Gleichgewicht schafft, zwischen Individuellem und Gemeinsamen, dass man nicht nur individuell fördert, weil XY vielleicht dies oder jenes schon kann und dann machen wir da also weiter, oder XY kann dies noch nicht. (...) Sondern dass man wirklich auch da so ein Gleichgewicht versucht zu bauen. Weil, wenn ich immer nur vor meinem Papier oder meinem Arbeitsmittel da sitze, das macht mich auf Dauer auch nicht glücklich. Also ich glaube, da muss man sich auch austauschen und Gemeinsames haben, um wirklich auch erfolgreich lernen zu können. Weil du kannst nicht nur vom Papier oder vom... irgendwie lernen, sondern auch miteinander (...) also ich glaube, da so den Weg zu finden so beides, das... das ist schon ideal. Es nicht so einfach, aber da... das glaube ich, das ist so der Weg“ (OIn, Z. 857–869).

Geht die Lehrkraft bei ihrer Planung ausschließlich von den Lernvoraussetzungen des einzelnen Kindes aus, ist sie in der Gefahr, der individuellen Lerntätigkeit zu viel Raum zu geben. Eine Vereinzelung des Lernens verkennt vor allem die Effekte, die die gemeinsame Auseinandersetzung für das Lernen des Einzelnen haben kann (vgl. Kap. 5.2.3). Für ein gelungenes Gleichgewicht sieht Frau Arnold es daher als zentral an, auch gemeinsame Lernangebote vorzusehen, die die Kinder zwar individuell bearbeiten, über die sie jedoch in einen Austausch kommen und gemeinsam nach Lösungswegen für ihren Arbeitsprozess suchen können. Die Schattenseite einer zu starken Betonung individueller Lernzeiten formuliert Frau Herwald wie folgt:

„Worauf man achten muss als Lehrerin, öfter als das... [in der Jahrgangsklasse der Fall war, M.P.], das lernt man auch erst mit der Zeit, habe ich festgestellt. Also diese Angst, dass die Kinder zu viele individuelle Sachen machen und ... dass die Klassengemeinschaft dadurch zerbricht“ (PIn, Z. 149–151).

So drastisch ein Auseinanderbrechen der Klassengemeinschaft klingt, so plausibel wird die Angst davor angesichts dessen, dass die Gesprächsfähigkeiten der Kinder dauerhaft gepflegt werden müssen, sollen diese nicht verkümmern. Dies kann die Lehrkraft dadurch erreichen, dass sie in ihrer Planung zeitweise die Lernziele des Einzelnen zurückstellt hinter ein mögliches gemeinsames Lernziel der Gruppe, wie Frau Arnold dies an einem Beispiel aus dem Fach Deutsch erläutert:

„Und dann eben muss ich, versuche ich immer so die Mischung zu kriegen zwischen Gemeinsamkeit und Individualität. Also... wenn ich so merke, der [Junge, M.P.] kann jetzt wörtliche Rede noch nicht, das wäre vielleicht mehr so was Individuelles, weil eigentlich das Gros das kann, in der Jahrgangsstufe oder in dieser Gruppe jetzt. Und dann mache ich eher einen anderen Inhalt jetzt, zum Beispiel was jetzt ansteht: Einführung der Adjektive, erst mal zu erläutern: ‚Was ist das überhaupt? Dritte Wortart klären, jetzt im Jahrgang zwei, also Nomen und Verben ist jetzt klar und jetzt müsste noch mal kommen: Was sind denn Adjektive?‘ – Und da würde ich so eine Einstiegsstunde machen mit denen. (...) Also dass man [für die Kinder, M.P.] immer auch so ein Maß hat zwischen: ‚Ich wurste vor mich hin‘. Und: ‚Ich mache aber was mit den anderen gemeinsam und kann da auch was besprechen und was nachfragen oder was reflektieren und was erarbeiten.‘“ (OIn, Z. 125–137).

Um eine Balance zwischen gemeinsamen und individuellen Lernphasen zu erreichen, muss die Lehrkraft aus Sicht von Frau Arnold nach Lerngegenständen suchen, die für die Mehrzahl der Kinder einer Jahrgangs- oder Kleingruppe bedeutsam sind. Soll die Jahrgangsgruppe angesprochen werden, schließt dies Lerninhalte aus, die nur noch für einzelne Kinder eines Jahrgangs relevant sind.

Das gemeinsame Lernen muss jedoch nicht auf eine Jahrgangsgruppe oder eine leistungsähnliche Kleingruppe beschränkt bleiben. Frau Herwald sieht auch bei Lerngegenständen, die sie ursprünglich nur für einen Jahrgang vorgesehen hatte, die Möglichkeit, die Kinder der übrigen Jahrgänge einzubeziehen:

„Und mit den Schülern gucken, dass mit den einzelnen Jahrgängen eben so gearbeitet werden kann, dass die sich wieder gegenseitig befruchten. (...) Wir haben dann so festgestellt, zum Beispiel beim Geschichtschreiben: Die Dreier machen richtige Schreibkonferenzen und dann wird ja eine Geschichte vorgestellt und die wird besprochen anhand der Kriterien, die man erarbeitet hat, und...: ‚Wie ist dir das gelungen?‘ Warum sollten das Einer und Zweier nicht auch mitmachen? Oder warum kann man nicht auch mal eine Geschichte aus dem ersten Schuljahr nehmen einfach und sagen: ‚Mensch, guck doch mal ... Was ist diesem Kind schon gelungen, an Punkten umzusetzen?‘ Und: ‚Ich finde das ganz fantastisch‘. Und es gibt ganz viele Zweier, aber auch Kinder aus dem ersten Schuljahr, die schon wissen, was eine Einleitung ist, was da rein gehört. So das gibt halt Kinder, die lernen ganz viel durch Zuhören und Abgucken“ (PIn, Z. 189–205).

Erst durch die positive Erfahrung erkennt Frau Herwald, dass die Methode der Schreibkonferenz, die sie ursprünglich nur für den dritten Jahrgang vorgesehen hat, sich für die Kinder aller Jahrgänge eignet. Dass viele Kinder des ersten und zweiten Jahrgangs sich Fertigkeiten beim Schreiben von Texten angeeignet haben, sieht sie als Effekt des gemeinsamen, jahrgangsübergreifenden Lernens. Die jüngeren Kinder entwickeln sich über diese Art der gemeinsamen Er-

arbeitung zu Multiplikatoren für nachfolgende Jahrgänge, was Frau Herwald als Gewinn wertet (vgl. Pln, Z. 465ff.).

## 7.2 Lehrgangsförmiger Unterricht

Das Kapitel untersucht die Innere Differenzierung des lehrgangsförmigen Unterrichts in den Fächern Deutsch und Mathematik. Der Begriff des Lehrgangs lässt sich definieren als ein didaktisch-methodisch strukturierter Weg, den die Lehrkraft dem Kind zur Erlangung von Fertigkeiten und Kenntnissen anbietet. Dieser basiert auf fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Überlegungen zur Anordnung der Lerngegenstände nach „wissenschaftlich-systematischen und adressatenorientierten, entwicklungsbezogenen Gesichtspunkten“ (Schaub et al. 2002, 346).

Aufgrund der Kategorisierung der Daten baut sich das Kapitel in drei Abschnitten auf. Die Wochenplanarbeit wird dem lehrgangsförmigen wie dem individualisierenden Unterricht zugeordnet (vgl. Meyer 2009, 58ff.). Werden die Pläne für die Lerngruppe überwiegend gleich gestaltet, stellt sich die Frage nach ihrer differenzierenden Funktion. Inwieweit die Lehrkräfte die Gestaltung der Wochenpläne im Vergleich zur Jahrgangsklasse verändern, wird im ersten Abschnitt untersucht (vgl. Kap. 7.2.1).

Der lehrgangsförmige Unterricht basiert auch bei den befragten Lehrkräften auf der Verwendung von Lehrwerken, d.h. auf den Schulbüchern und Arbeitsheften (vgl. Heckt 2001, 389). Der zweite Abschnitt analysiert zwei Instrumente für die Realisierung der individuenbezogenen Differenzierung, die die Lehrkräfte für die Arbeit der Kinder in den Lehrwerken entwickeln: Die Lehrgangspläne und die Stufung der Lehrwerke (vgl. Kap. 7.2.2). Aufgrund der starken Differenzierung beobachten die Lehrkräfte unterschiedliche Effekte bei der Lehrwerksarbeit der Kinder, die von ihnen eine fortlaufende Begleitung erfordern (vgl. Kap. 7.2.3).

### 7.2.1 Differenzierung mit Wochenplänen

Die Arbeit mit Wochenplänen ist eine Organisationsform des Unterrichts, die „einen Kompromiss zwischen der Planung der Lerninhalte durch den Lehrer und der möglichst selbstständigen Arbeitsorganisation durch den Schüler“ darstellt (Peschel 2002a, 13). Die Lehrkraft entwickelt einen schriftlichen Plan, der Pflicht- und Wahlaufgaben enthält, die von den Kindern in einem bestimmten Zeitraum bearbeitet werden sollen. Die Wahl des Zeitpunkts zur Bearbeitung der Aufgaben und das Lerntempo hierbei lassen eine Öffnung des Unterrichts auf organisatorischer Ebene erkennen, eine Öffnung auf inhaltlicher und methodischer Ebene, bei der die Kinder den Lerngegenstand und den Lernweg stärker selbst bestimmen, ist in der Praxis eher selten (vgl. Clausen 1997, 155). Den Wochenplan als Variante des differenzierenden Unterrichts anzusehen ist problematisch, wenn er für die Lerngruppe überwiegend gleich gestaltet sowie „stark verregelt und lehrerzentriert“ ist (vgl. Meyer 2009, 59).

Im jahrgangsübergreifenden Unterricht ist die Wochenplanarbeit beliebt: Dort zählt sie bei einer quantitativen Befragung von Lehrkräften durch Jenessen und Kastirke mit 38% zu einer der „vorrangig verwendeten Methoden Offenen Unterrichts“, wobei die Studie einige Unschärfen aufweist und die Ergebnisse nur unter den in Kapitel 5.3.1 beschriebenen Vorbehalten zu werten sind (Jenessen et al. 2006, 65).

Die folgende Analyse fokussiert, wie die befragten Lehrkräfte die Wochenpläne zur Angebotsdifferenzierung im jahrgangsübergreifenden Unterricht nutzen. Die erste Skizze widmet sich der Problematik der Wochenplanarbeit anhand der Erfahrungen der Lehrkräfte aus der Jahrgangsklasse. Die zweite Skizze befasst sich mit den Veränderungen im Hinblick auf die Erstellung individueller Wochenpläne für den jahrgangsübergreifenden Unterricht.



### 1. Skizze: Die Problematik von Wochenplänen

Analysiert man die Aussagen der Lehrkräfte zum Wochenplanunterricht in ihren früheren Jahrgangsklassen, so treten die nicht befriedigend gelösten Fragen der Inneren Differenzierung deutlich hervor. Die Anforderung, die Pläne im Hinblick auf die Aufgabenmenge und das Aufgabenniveau in geeigneter Weise zu differenzieren, stellt sich im Rückblick für die Lehrkräfte als zentrale Problematik dar (vgl. PIn, Z. 773ff.; QIn, Z. 246ff.; VIn, Z. 158ff.; SIn, Z. 640ff.; TIn, Z. 402ff.; XIn, Z. 556ff.).

Dies spezifiziert Frau Kunstmann im Hinblick auf die Passung der Aufgabenmenge der Pläne zur heterogenen Leistungsfähigkeit der Kinder einer Lerngruppe:

„Ich habe mal Tagespläne gemacht am Anfang und auch ... [Wochenpläne, M.P.], das habe ich auch in meiner jahrgangsgleichen Klasse gemacht. Aber Wochenpläne, das ist mir total schwer gefallen, weil ich es nie geschafft habe, die so gerecht zu machen, dass alle die schaffen konnten. Und dann war es immer so, die einen waren fertig und die anderen hatten irgendwie freitags noch so einen Berg vor sich, wo ich gedacht habe: ‚Das ist, irgendwie kriege ich das nicht hin‘“ (SIn, Z. 640–646).

Die Versuche von Frau Kunstmann, die Aufgabenmenge der Wochenpläne im Hinblick auf die Leistungsfähigkeit der Kinder gerechter zu gestalten, weist auf die Differenzierung der Aufgabenmenge in den Plänen hin (vgl. SIn, Z. 390ff.). Dass ihr dies in der Jahrgangsklasse jedoch nicht zu ihrer eigenen Zufriedenheit gelang, führt Frau Kunstmann an anderer Stelle auf das eigene Unvermögen zurück, die Leistungsfähigkeit vor allem der leistungsschwächeren Kinder im Planungsprozess „richtig einzuschätzen“ (SIn, Z. 394).<sup>242</sup>

Die Aussage von Frau Kunstmann, dass einige Kinder „freitags noch so einen Berg vor sich“ haben, macht ein im Begriff des Wochenplans liegendes Problem deutlich: Wird der Zeitrahmen einer Woche für die Erfüllung des Plans vorgegeben, bedeutet dies, dass einige Kinder die von der Lehrkraft geplanten Lernangebote und damit die beabsichtigten Lernprozesse nur zu einem Teil vollziehen bzw. diese nicht im eigenen Tempo beenden können.

Angesichts dieser für Kinder und Lehrkräfte unbefriedigenden Situation sucht Frau Freiburg nach Lösungswegen:

„Und ... ja und das, das war so ein Kritikpunkt am Wochenplan einfach, dass ich dann gesagt habe: ‚Da müsste ich ja eigentlich von vorneherein sagen, [betont:] die Kinder kriegen mehr und die kriegen weniger‘. Oder ich müsste es so aufsplitten, dass der Pflichtteil immer kleiner wird, dass es wirklich nur noch ganz wenige das [nicht, M.P.] schaffen und ... dass, dass die wenigen, die es nicht schaffen, das auch schaffen“ (XIn, Z. 556–561).

Für Frau Freiburg bieten sich aufgrund ihrer Wochenplanerfahrungen in der Jahrgangsklasse zwei Lösungswege: Damit auch Kinder mit einem vergleichsweise langsamen Lerntempo ihren Wochenplan bewältigen können, ist entweder eine noch deutlichere Differenzierung der Aufgabenmenge oder eine Veränderung des Verhältnisses von Pflicht- und Wahlaufgaben notwendig. Ihre Formulierung, „dass die wenigen, die es nicht schaffen, das auch schaffen“, zeigt die Suche nach einer Form der stärkeren Differenzierung des Pflichtumfangs an.

<sup>242</sup> Aus theoretischer Sicht lässt sich ein derartiger Anspruch auch als unerfüllbar interpretieren: Für die Leistungsfähigkeit insbesondere bei der Übung neuer Lerngegenstände lassen sich im Vorfeld zwar Hypothesen erstellen, eine tatsächlich passende Einschätzung kann aber kaum erfolgen, womit die Problematik nicht im Unvermögen von Lehrkräften, sondern ebenso in diesbezüglichen Ansprüchen zu suchen ist.

## 2. Skizze: Die Gestaltung differenzierter und individueller Wochenpläne

Der Vorschlag, einen sehr geringen Pflichtteil und einen größeren Teil an Wahlaufgaben im Wochenplan vorzusehen, scheint im Hinblick auf die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit geplant, damit auch ein Kind mit langsamerem Lerntempo die Möglichkeit hat, die Pflichtaufgaben vollständig zu bewältigen. Dies kann allerdings auf Kosten dessen erreicht werden, dass ihm trotzdem keine Zeit mehr für die Wahlaufgaben bleibt. Unberücksichtigt bleibt jedoch bei einer solchen Veränderung die Differenzierung der Leistungsanforderungen: Haben die Pflichtaufgaben ein gleiches Anforderungsniveau für alle Kinder, bleiben sie auf der Inhaltsebene undifferenziert und berücksichtigen nicht die unterschiedliche Leistungsfähigkeit der Kinder eines Jahrgangs. Daher gehen einige Lehrkräfte in der jahrgangsheterogenen Klasse dazu über, verschiedene Pläne mit differenzierten Leistungsanforderungen in den Pflichtaufgaben möglichst entsprechend der heterogenen Lernstände der Kinder vorzusehen, wie dies Herr Wendler skizziert:

„Innerhalb der jahrgangsübergreifenden Klasse ist die Gruppe kleiner, die an einem Plan arbeitet und selbst ... bei, was weiß ich, der Gruppe der Erstklässler oder Zweitklässler gibt es ja immer noch Differenzierung innerhalb der Pläne. Also, das kann man ja jetzt auch so sagen, eine gleiche Gruppe besteht vielleicht tatsächlich nur aus drei oder vier Schülern, die den gleichen Plan haben. (Nachfrage zu den Plänen der übrigen Kinder des Jahrgangs) Die haben dann einen differenzierten Plan, (...) [der] vielleicht eine leichtere Aufgabenstellung hat, oder kann auch mal sein, dass jemand in Mathe vielleicht schon sehr gut ist, der kriegt dann im Mathebereich schwerere Aufgaben. Also schon sehr differenziert das Ganze“ (VIn, Z. 174–189).

Neben den Plänen, die die Lehrkräfte für Gruppen mit wenigen Kindern erstellen, ergeben sich einige individuell formulierte Wochenpläne in jedem Jahrgang. Insbesondere bei Kindern, bei denen die Lehrkräfte beobachten, dass sie einen Lerngegenstand und eine Fähigkeit noch nicht hinreichend verstanden bzw. entwickelt haben, zeigt sich die Notwendigkeit einer individuellen „didaktischen Schleife“, wie sie auch die Lehrpläne vorschlagen (vgl. MSW NW 2003b, 30). Dies bedeutet für Herrn Wendler,

„dass man dann eben den nächsten Plan noch mal differenzierter stellt und dass man das Kind dann eine bestimmte Problematik noch mal wiederholen lässt innerhalb des Plans. Ja, so oder eben tatsächlich direkt mit dem Kind arbeitet an den Schwierigkeiten“ (VIn, Z. 232–235).

Die Differenzierung der Wochenpläne für die verschiedenen Lernniveaus lässt sich exemplarisch anhand der Schilderungen von Frau Werner für die Kinder des ersten Jahrgangs ihrer Klasse darstellen. Hierfür nutzt sie die Bücher der ‚Regenbogenkiste‘ und weiterer Lesematerialien zur Differenzierung, wie sie dies im Interview an den aktuellen Wochenplänen einiger Kinder aufzeigt: Während Michael eine Leseaufgabe auf der Wortebene erhält

„der muss die Streichholzschachteln nehmen, das ist das mit diesem [Puzzle, M.P.], wo man so ein Bild legen muss, man muss aus den Buchstaben das Wort legen“ (QIn, Z. 1173–1175), hat „Susanne [1] [hat] schon einen Lesetext auf: ‚Der kleine Hase Hoppeldei‘“ (QIn, Z. 1179–1180).

Thomas und Anne, deren Lesefähigkeit schon weiter entwickelt ist, erhalten zwar beide längere, jedoch unterschiedliche Texte:

„Beim Lesen hat der [Thomas, M.P.] aber auch einen anderen Text als Anne [1], ‚Hundert Hasen‘ hat sie und er hat ‚Ostern‘“ (QIn, Z. 1191–1192).

Anhand von Kindern des zweiten und dritten Jahrgangs erläutert Frau Werner weitere Unterschiede in einzelnen Plänen, wobei sich die Aufgaben in den Fächern Deutsch und Mathematik bei einigen Kindern immer wieder ähneln (vgl. QIn, 1210ff.).

Im Vergleich zur Jahrgangsklasse benötigt diese Art der Planung deutlich mehr Vorbereitungszeit, wie Frau Herwald konstatiert:

„Was aufwändig ist, ist die Erstellung der individuellen Arbeitspläne. Klar, wenn ich vorher einen Arbeitsplan für die ganze Klasse hatte, brauchte ich nur einen schreiben. Jetzt sitzen wir [Frau Herwald und ihre Teamlehrkraft, M.P.] da und besprechen und überlegen: Was ist wichtig für dieses Kind?“ (PIn 607–610).

Die Lehrkräfte stellen an sich den Anspruch, eine geeignete Passung zwischen dem Lernangebot und dem jeweiligen Lernniveau des Kindes zu erreichen. Um diesem Anspruch angesichts der begrenzten Ressourcen an Vorbereitungszeit gerecht zu werden und trotzdem sinnvolle Aufgaben für die einzelnen Kinder zu finden, hält Frau Herwald auch pragmatische Lösungen für notwendig:

„Also was lange dauert, ist wirklich sich zu überlegen: ‚Woran arbeitet der jetzt weiter?‘ Also, da kann man es sich dann auch leichter machen, indem man dann sagt: ‚Also, Elefantenbuch, daran kannst du weiterarbeiten‘ oder: ‚Du machst Konfetti, einen Buchstaben‘ oder dass man einfach die Lehrgänge nutzt oder auch einfach mal sagt hier: ‚Du bist beim 1x1: Suche dir ein Einmaleinsspiel aus einem Kapitel‘. Also dass man wirklich auch die Sachen nutzt, die man hat, und sich nicht wieder was Neues ausdenkt“ (PIn, Z. 624–630).

Beim individuenbezogenen Wochenplan geht die Lehrkraft somit von der Frage aus, welche Fertigkeiten und Kenntnisse das einzelne Kind im nächsten Lernschritt erwerben soll, wofür sie in Folge geeignete Aufgaben aus den vorhandenen Lehr- Lernmaterialien auswählt. Dieser eher kompetenzorientierte Ansatz verdeutlicht auch den Verzicht auf ein gemeinsames Thema der Lerngruppe (vgl. Kap. 7.1.2).

Gleichzeitig erleben die Lehrkräfte, dass ihre Einschätzung des Lernniveaus und der Leistungsfähigkeit eines Kindes zeitweise keine hinreichende Passung zu den von ihnen vorgesehenen Aufgaben herstellt, so dass es im Unterricht trotzdem vereinzelt zur Überforderung von Kindern kommen kann. Hierzu erläutert Herr Wendler:

„Und da liegen wir dann am Anfang auch durchaus häufiger mal falsch, im Umfang des Wochen- oder Werkstattplans, im Schwierigkeitsgrad der Aufgaben und so. Da müssen wir ein Stück weit eben auch gucken und lernen. Und wenn wir sehen: ‚Oh ja, da haben wir jetzt aber Schüler XY doch ziemlich überschätzt, das müssen wir vom Umfang her reduzieren. Und wir müssen auch von der Aufgabenstellung differenzieren und vielleicht auch leichtere Aufgaben stellen im Mathebereich, im Sprachanteil oder wie auch immer im Leseanteil‘. So das ist der eine Punkt. Das wird im Laufe der Zeit aber immer besser, immer besser auch auf den Schüler zugeschnitten“ (VIn, Z. 568–576).

Die Möglichkeit, die Aufgabenmenge und -anforderungen von Woche zu Woche für das einzelne Kind zu verändern und dabei besser seinen Möglichkeiten anzupassen, ist als Vorteil der eher kurzfristig angelegten Pläne für den Zeitrahmen einer Woche anzusehen. Dabei stellt sich die Beobachtung und Einschätzung des Kindes als Basis für die Planung individueller Arbeitspläne und als wichtiger werdende Kompetenz der Lehrkräfte dar, wie in Kapitel 9 noch ausführlicher analysiert wird (vgl. Kap. 9.1.2, 9.2.2. und 9.3.2). Hiervon sind nicht nur die Aufgabenmenge, sondern vor allem das Aufgaben- bzw. Anforderungsniveau betroffen, das die Lehrkräfte für einzelne Kinder differenzieren möchten.

### 7.2.2 Instrumente zur differenzierten Arbeit in den Lehrwerken

Lehrwerke in Form von Schulbüchern und Arbeitsheften gehören zu den zentralen Medien lehrgangsförmigen Unterrichts. Ihr Unterrichtsangebot bezieht sich „auf den Lernstoff und dessen Reihenfolge sowie seine didaktisch-methodische Umsetzung“; weshalb das Schulbuch

häufig auch als eine Art „Klassenlehrplan“ genutzt und als unterrichtliches „Leitmedium“ bezeichnet wird (Heckt 2001, 389). Lehrwerke basieren auf den Vorgaben der Lehrpläne, dem Schulsystem entsprechend sind sie in der Regel für einzelne Jahrgangsstufen konzipiert, wofür die Lerngegenstände in eine aufeinander aufbauende Struktur geordnet werden.

In der Grundschule hatte die starke Wissenschaftsorientierung der staatlichen Lehrpläne in den 1970er Jahre Einfluss auf die Entwicklung der Lehrwerke in den einzelnen Fächern (vgl. Neuhaus-Siemon 2001, 302). Seitdem ist mit einem steigenden Materialangebot die begriffliche Grenze zwischen Lehr- und Lernmedien fließend, so dass Schulbücher und Arbeitshefte immer stärker als Arbeitsmittel fungieren (vgl. Odenbach 1974). Ein erstes Lehrwerk, das als jahrgangs- und fächerübergreifendes Werk für die ersten drei Jahrgänge konzipiert ist, haben die Autoren Gallin und Ruf (1995) entwickelt. Seit 2006 werden von einzelnen Verlagen auch Programme mit aufeinander aufbauenden Arbeitsheften für die Schuleingangsphase angeboten, die nicht mehr für Jahrgang eins oder zwei bestimmt, sondern je nach den Lernvoraussetzungen des Kindes zu individuellen Zeitpunkten einsetzbar sind (vgl. Pieler 2006, Deutschmann et al. 2007).

Die Ausführlichkeit der folgenden Analyse begründet sich in der im Feld vorgefundenen deutlichen Relevanz der Lehrwerke im Unterricht. Daneben weisen die Ergebnisse einer empirischen Studie von Vollstädt et al. (1999, 86) auf die zentrale Bedeutung der Lehrwerke hin. Dort wurde unter anderem die Frage untersucht, welche Materialien Lehrkräfte bei ihrer Unterrichtsplanung nutzen<sup>243</sup>. Bereits an zweiter Stelle wurde die häufige Nutzung (75%) der für die jeweiligen Fächer eingeführten Schulbücher und an dritter Stelle die häufige Nutzung (67%) weiterer Schulbücher genannt<sup>244</sup>. Zwar beruhen diese Ergebnisse auf einer Befragung in der Sekundarstufe 1, jedoch ist eine ähnliche Dominanz in der Grundschule anzunehmen. Dies gibt Anlass dazu, den Umgang der befragten Lehrkräfte mit den teilweise jahrgangsbezogenen Lehrwerken vertieft zu untersuchen.

In der vorliegenden Studie werden die Lehrwerke von den befragten Lehrkräften häufig als ‚Lehrgänge‘ bezeichnet. Diese Gleichsetzung wird jedoch für die Analyse nicht übernommen, sondern die Begriffe werden voneinander unterschieden, weshalb zwischen den Interviewausschnitten und der vorgenommenen Analyse immer wieder eine begriffliche Differenz auftritt. Während die erste Skizze den Umgang mit den Lehrwerken in der Jahrgangsklasse als Ausgangspunkt der Veränderungen in den Blick nimmt, analysiert die zweite Skizze am Beispiel einer Lehrkraft den Entwicklungsprozess vom gemeinsamen zum individuellen Voranschreiten in einem Lehrwerk, das auf der weitgehend selbständigen Arbeit der Kinder im individuellen Lerntempo basiert. Die weiteren Skizzen befassen sich mit den Instrumenten, die die Lehrkräfte für die selbständige Arbeit der Kinder in den Lehrwerken entwickeln: Skizze drei untersucht die ersten Formen von mündlich vermittelten Plänen für die Lehrwerksarbeit, die die Lehrkräfte in schriftlichen Lehrwerksplänen zunehmend formalisieren. Hierzu erfolgt in Skizze vier und fünf jeweils die Dokumentenanalyse eines Lehrwerksplans für die Fächer Mathematik und Deutsch. Skizze sechs fokussiert die Innere Differenzierung dieser Pläne, während die siebte Skizze auf die Anleitungsphasen für neue Lerngegenstände und die achte Skizze auf die in den Plänen angekündigten Erfolgskontrollen eingeht. Die neunte Skizze widmet sich der von den Lehrkräften entwickelten Stufung der Lehrwerke am Beispiel des Fachs Deutsch, die für die individuenbezogene und damit möglichst jahrgangsunabhängige Differenzierung der Lernwege notwendig ist.

243 Befragt wurden 1031 Lehrkräfte der Sekundarstufe 1 in Hessen, denen zu dieser Frage 14 Antwortmöglichkeiten gegeben waren. Die Nutzung eines Materials konnte mit drei Abstufungen angegeben werden.

244 Mit nur geringfügig häufigerer Nennung stand an erster Stelle (76%) die Nutzung eigener Unterrichtsmaterialien der letzten Jahre, die ebenfalls auf Angeboten aus Lehrwerken basieren können.

### 1. Skizze: Umgang mit Lehrwerken in der Jahrgangsklasse

Am Umgang der Lehrkräfte mit den Lehrwerken in der Jahrgangsklasse wird deren Funktion als „Leitmedium“ des Unterrichts deutlich erkennbar, was für einzelne Facetten näher zu analysieren ist (vgl. MIn, Z. 67ff.; NIn, Z. 872ff.; OIn, Z. 194ff.; UIn 165ff.; VIn, Z. 407ff.; TIn, Z. 94ff.; YIn, Z. 1307ff.).

Eine zentrale Funktion besaßen die Lehrwerke bei der Auswahl der Lernangebote. Da sie die Lerngegenstände in didaktisch aufbereiteter Form anbieten, vertrauten die Lehrkräfte darauf, dass sich diese für die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen eignen. So berichtet etwa Frau Arnold aus ihrer Jahrgangsklassenpraxis davon, wie stark sie sich bei der Auswahl der Lerngegenstände vom Lehrwerk leiten ließ:

„Und früher habe ich mehr so inhaltlich gearbeitet, in dem Schulbuch: ‚Das ist gut, das kann ja nicht schaden‘, so: ‚Das mache ich mal, das ist eine schöne Seite‘. Jetzt ist das mehr so... die Zeit ist wertvoller geworden“ (OIn, Z. 194–196).

Für Frau Arnold wird der Umgang mit den Lehrwerken in der Jahrgangsklasse bereits an der Feststellung brüchig, dass die vorhandene Zeit nun „wertvoller geworden“ ist, womit eine eher zufällige Auswahl der Lerngegenstände nicht mehr vertretbar ist. Dieses Argument bezieht sich insbesondere auf die Zeit der Lehrkraft zur Anleitung des Lernens, auf die noch näher einzugehen ist (vgl. Kap. 8.3 und 8.4). Auch bei der langfristigen Unterrichtsplanung fungierte das Lehrwerk in der Jahrgangsklasse häufig als Leitmedium, das eine Struktur für die gemeinsam zu vollziehenden Lernprozesse vorgab. So berichten einige Lehrkräfte davon, dass die Kinder in den Lehrwerken über Tage, Wochen und Monate zumeist im gleichen Tempo voran geschritten sind, wie es Frau Rabensen hier skizziert:

„Wenn ich jetzt den Bogen schlagen würde zum jahrgangsgleichen Unterricht, da würde ich dann halt mit der ganzen Klasse ganz einfach, gleichschrittig, sagen wir mal, jetzt an einem Kapitel bleiben und alle Übungen durchgemacht haben: ‚Ja und dann erst dürft ihr mit dem nächsten Kapitel...‘, fangen wir dann gemeinsam an“ (TIn, Z. 94–98).

Der Umgang mit den Lehrwerken wurde dominiert vom gemeinsamen Arbeitstempo der jeweiligen Jahrgangsklasse, welches sich in der Regel an einem mittleren Tempo der Lerngruppe orientierte. Um zu den einzelnen Kapiteln und Aufgaben gemeinsame Anleitungen einzuplanen, erfolgte für die schneller arbeitenden Kinder eine Mengendifferenzierung (vgl. Kap. 7.1.3), wie dies Frau Rotenbaum anmerkt:

„Wir haben dann eher Zusatzmaterial noch zugeliefert, als dass die dann die Möglichkeit hatten, selbstständig im Lehrgang weiterzuarbeiten“ (UIn, Z. 127–129).

Das gleichschrittige Vorgehen in den Lehrwerken mittels der gemeinsamen Anleitung basiert auf einer didaktischen Vorannahme auf Seiten der Lehrkraft, wie sie Herr Wendler skizziert:

„In der jahrgangsgleichen Klasse war es eigentlich immer so gewesen, man hat so bestimmte Themen für alle im Grunde genommen eingeführt, (...) weil man hat immer von Schritt zu Schritt gedacht und, dass die Kinder auch so lernen von Schritt zu Schritt. (...) So hat man sich von Kapitel zu Kapitel im Buch irgendwie weiter vorgehangelt und die Kinder sind im Gleichschritt mitgelaufen und haben eben tatsächlich auch nur die Seiten bearbeitet, die man besprochen hat. (...) Das ist eben heute anders“ (VIn, Z. 407–420).

Die Vorstellung eines linearen Lernens von „Schritt zu Schritt“ kann den Blick der Lehrkraft auf das individuelle Lerntempo und die Leistungsfähigkeit des Kindes insofern verstellen haben, dass diese nicht als Ausgangspunkt der Planung von Lehr-Lernprozessen gewählt wurden. Stattdessen

erfolgte deren Gestaltung vor allem ausgehend von den Lerninhalten. Das von Herrn Wendler beschriebene ‚Vorhangeln‘ in den Lehrwerken und ein ‚Mitlaufen‘ der Kinder erscheinen dabei als Bestrebungen zur Vereinheitlichung der Lehr-Lernprozesse im lehrgangsförmigen Unterricht.

## **2. Skizze:** Ausgangspunkte zum veränderten Umgang mit den Lehrwerken

Die Veränderungen im Umgang mit den Lehrwerken sind insbesondere von den Überlegungen der Lehrkräfte beeinflusst, statt einer jahrgangsbezogenen eine individuenbezogene Differenzierung zu verfolgen. Wie in Kapitel 7.1.3 skizziert, richten sie ihren Blick stärker auf die Verschiedenheit der Kinder und wählen nun weniger die Jahrgangsgruppe, sondern stärker das einzelne Kind als Ausgangspunkt ihrer Planung. Wie eine individuenbezogene Differenzierung unter Einbeziehung der Lehrwerke in einem über mehrere Schuljahre verlaufenden Prozess realisiert wurde, lässt sich anhand der Ausführungen von Frau Herwald exemplarisch analysieren. Zu Beginn des Schuljahres 2003/04 werden die Kinder einer ersten Jahrgangsklasse als Zweitklässler auf drei jahrgangsgemischte Klassen aufgeteilt, in die neue Schulanfänger eingeschult werden (vgl. Kap. 6.3). Frau Herwald übernimmt eine dieser Klassen und plant den Erwerb der Schreibschrift für alle Kinder des zweiten Jahrgangs ähnlich ihrer bisherigen didaktischen Praxis in der Jahrgangsklasse:

„Die 2er hatte ich ja übernommen damals, die ...da habe ich dann darauf verzichtet, dass die Konfetti [Buchstabenhefte, M.P.] zu Ende machen, und dann habe ich mit denen direkt Schreibschrift gestartet, also die hatten alle den gleichen Startpunkt gehabt“ (PIn, Z. 292–295).

Frau Herwald erreicht durch den gemeinsamen Beginn des Schreibschriftlehrgangs, dass sie diesen in der jahrgangsgemischten Klasse als eine Art ‚Abteilungsunterricht‘ mit allen Kindern des zweiten Jahrgangs gemeinsam durchführen kann. Im Rückblick reflektiert sie:

„Mit den 3ern habe ich die Buchstaben... in dieser Kleingruppe einzeln eingeführt und dann haben die daran gearbeitet. (Interviewer: Als die 3er noch 2er waren?) Als die 3er 2er waren, das war ja schon jahrgangsgemischt. Aber wo ich dann hinterher irgendwie dachte: Das kannst du nicht noch mal machen, das entspricht ja nicht mehr so diesem Arbeiten, dass jeder so in seinem Tempo arbeiten kann. Also das war für mich irgendwie schon klar, dass im nächsten Jahr..., bei den Nächsten mache ich das so nicht noch mal“ (PIn, Z. 280–290).

Die Kinder des neuen ersten Jahrgangs dieser Klasse lässt Frau Herwald in ihrem eigenen Tempo im Buchstabenlehrgang ‚Konfetti‘ arbeiten. Im Unterschied zu ihrem bisherigen Vorgehen jedoch nutzt sie die unterschiedlichen Zeitpunkte, an denen die Kinder die ‚Konfetti-Hefte‘ beenden, um den Beginn und die Arbeit im Schreibschriftlehrgang zu individualisieren:

„Diesen gleichen Startpunkt gab es ja bei diesen neuen 1ern gar nicht mehr, weil ... da haben wir halt gesagt: ‚Gut man muss mit Konfetti durch sein, mit dem Buchstabenlehrgang, man muss... die erste Lese-Mal-Mappe fertig gehabt haben und dann starten wir mit Schreibschrift‘. Also gab es keinen gemeinsamen Startpunkt mehr, den ich wählen konnte, um das allen einzuführen“ (PIn, Z. 296–300).

Mit der genannten Abfolge von Materialien deutet sich der Beginn einer Stufung von Lehrgangsmaterialien an, auf die noch näher einzugehen ist (vgl. 9. Skizze). Mit der Individualisierung der Lern tempi stellt sich für Frau Herwald die Frage, wie sie die Kinder beim Erwerb der Schreibschrift anleiten will, wenn diese zum gleichen Zeitpunkt mit verschiedenen Lernangeboten befasst sind. Hierzu erläutert sie:

„Ich habe dann nur für mich überlegt: ‚So, es gibt halt Buchstaben, die sind wichtig, dass ich die einführe, aber die anderen Buchstaben, die können sie sich ruhig selbstständig erarbeiten‘. Also markiere



ich diese schwierigeren Buchstaben und dann heißt es: Da bitte nachfragen. Und ansonsten arbeiten die wieder ihrem Tempo entsprechend“ (PIn, Z. 301–305).

Über die Markierung von Buchstaben auf den entsprechenden Seiten des Lehrwerks macht Frau Herwald für die Kinder transparent, wann sie eine Anleitung des Lernens für notwendig befindet, die jeweils im Rahmen der individuellen Lernbegleitung und nicht mehr in einer jahrgangsbezogenen Kleingruppe erfolgt. Die übrigen Seiten des Lehrwerks, die sich mit weiteren Buchstaben befassen, gibt sie zur selbständigen Bearbeitung frei. In Folge führt die Individualisierung des Lerntempos rasch zu sehr unterschiedlichen Lernständen der Kinder in einem Lehrwerk, aufgrund derer für Frau Herwald deutlich erkennbar wird, dass dies eine grundlegende Veränderung für ihren Unterricht bedeutet:

„Also da hat man halt gesehen, man hat ja nicht mehr den gemeinsamen Startpunkt. Ich kann die gar nicht mehr zur Gruppe fassen“ (PIn, Z. 306–307).

### 3. Skizze: Die Markierungen von Lernabschnitten in den Lehrwerken

Um das Lerntempo der Kinder zu individualisieren, beginnen die Lehrkräfte zunächst, bestimmte Lernabschnitte in den Lehrwerken zur selbstständigen Bearbeitung ‚frei‘ zu geben, ähnlich der in der vorangegangenen Skizze deutlich gewordenen Praxis. Für die Kinder bedeutet dies, dass sie während der täglichen Arbeitszeit selbst über Menge und Tempo ihrer Arbeit im Lehrwerk entscheiden, was einen gewissen Grad an Autonomie darstellt, Inhalte nicht gemeinsam mit der Lerngruppe zu erarbeiten.

Die selbstständige Arbeit der Kinder im Lehrwerk basiert dabei auf drei Kriterien, die Frau Becker erläutert: Zunächst müssen die freigegebenen Seiten durch eine Kennzeichnung für die Kinder erkennbar sein. Gleichzeitig muss die Begrenzung eines Lernabschnitts durch eine Begründung – wie etwa durch die gemeinsame Einführung eines neuen Inhalts – für die Kinder plausibel sein (vgl. YIn, Z. 1276–1282). Außerdem muss die Vorgabe, die Aufgaben „der Reihe nach“ zu bearbeiten, von den Kindern beachtet werden (ebd. Z. 1283f.).

Die Freigabe eines Lernabschnitts erfolgt zunächst häufig durch Ankreuzen oder Markieren entsprechender Seiten und Aufgaben, was die Lehrkräfte teilweise im Beisein des Kindes, teilweise aber auch in der häuslichen Vorbereitung vornehmen. Exemplarisch lässt sich dies an einer Beobachtung aus der Anfangszeit des jahrgangsübergreifenden Unterrichts bei Frau Herwald verdeutlichen:

„Während der Lernzeit arbeitet Jenny [2] im ‚Zahlenbuch 2‘ an einer Doppelseite mit Aufgaben zur Addition im Zahlenraum bis 100. Die Seiten sind mit einem Kreuz versehen, auf der zweiten Seite sind alle Nummern bis auf die letzte angekreuzt. Jenny beendet die letzte Aufgabe am Ende der Seite, blättert sie um, guckt sich die neue Seite an und geht dann mit ihrem Buch zu Frau Herwald, die etwas an die Tafel schreibt und sagt: ‚Hier, ich bin fertig, du musst mir wieder neue Seiten ankreuzen‘. Frau Herwald setzt sich auf einen freien Stuhl vor der Tafel und sieht sich zunächst die letzten von Jenny bearbeiteten Aufgaben an. Bei einer Aufgabe fordert sie Jenny auf, ihr den Rechenweg zu erläutern, worauf diese erklärt: ‚Das weiß ich nicht mehr, wie ich das gerechnet habe. Aber man kann ja zuerst die Zehner und dann die Einer rechnen und dann das zusammen[rechnen, M.P.] oder erst die Einer und dann die Zehner‘. Anscheinend zufrieden mit dieser Antwort blättert Frau Herwald auf die nächste Doppelseite, die ebenfalls Additionsaufgaben enthält, jedoch mit Variationen und anderen Aufgabenformaten. Sie beginnt, einzelne Nummern anzukreuzen, zeigt dann auf diese und sagt: ‚Guck hier, die Zahlenmauern, das kennst Du aus dem ersten Schuljahr, und diese Aufgaben hier müssten auch klar sein. Da kannst Du schauen, wie Du geschickt rechnen kannst. Schau mal hier bei diesem Päckchen, fällt dir bei den Aufgaben hier etwas auf?‘ Sie zeigt auf die Aufgaben  $3 + 4$ ,  $13 + 4$ ,  $13 + 14$ ,  $23 + 14$ . Jenny: ‚Ja, das sind immer zehn mehr, als bei der Aufgabe davor. (Pause). Und es kommt immer sieben hinten raus‘. Frau Herwald bestätigt dies und rät ihr, sich die Aufgaben eines Päckchens zu Beginn kurz anzuschauen, um

dann geschickt zu rechnen. Jenny geht zurück an ihren Tisch und beginnt mit den neuen Aufgaben. Frau Herwald setzt ihren Tafelanschrieb fort.“ (PBe, 27.1.2005).

Mit der Beschränkung der frei gegebenen Seiten legt Frau Herwald nicht nur den Umfang des selbstständig zu erarbeitenden Lernabschnitts fest, sondern auch, an welchen Stellen des Lehrgangs sie demnächst Gelegenheit zum Dialog mit dem Kind haben wird. Gleichzeitig reflektiert sie mit Jenny deren Verständnis des bisherigen Lerngegenstands, was für die Passung des neuen Lernabschnitts zum vorangegangenen Lernprozess wichtig ist. Im Unterschied zur Freigabe neuer Seiten durch die häusliche Vorbereitung nutzt Frau Herwald den Dialog, um den neuen Lernabschnitt mit Jenny zu besprechen und ihr erste Impulse für die weitere Bearbeitung der Aufgaben zu geben. Dieser Dialog ist von zentraler Bedeutung: Er schützt sowohl die Lehrkraft als auch das Kind davor, dass sich das Lernen völlig verselbstständigt bzw. sich der Zusammenhang eines Lehr-Lernprozesses auflöst.

Daneben ermöglicht die ‚Freigabe‘ von Seiten Kindern auch, sich durch ein schnelleres Arbeitstempo vom durchschnittlichen Lernniveau ihrer Jahrgangsgruppe deutlich zu entfernen. Die Beobachtung ist dabei für Herrn Wendler ein zentrales Instrument, die Lernentwicklung des Kindes als Basis für die weitere Planung des nun individualisierten Lernprozesses zu nehmen:

„Wenn ich dann merke, dass Kinder sich eigentlich schon weiter orientieren, dann lasse ich die auch laufen. Und dann kreuze ich denen entsprechende Seiten im Buch an und... ja, führe dann nur noch bestimmte Rechenverfahren ein, wo ich dann noch mal sage, wo die Rechenaufgabe ein bisschen anders ist, so mit Zahlenmauern rechnen, (...). Aber wenn ich an sich weiß, die können sich im Hunderterraum gut orientieren und können auch einfache Operationen plus und minus rechnen, warum soll ich die dann ausbremsen?“ (VIn, Z. 424–431).

Der vom Kind angestrebte Lernfortschritt basiert neben der Freigabe bestimmter Abschnitte des Lehrwerks somit vor allem auf der individuellen Lernbegleitung, d.h. der individuellen Anleitung bei der Bearbeitung von Aufgaben (vgl. Kap. 8.4).

### Schriftliche Lehrwerkspläne

Aus der Freigabe von Seiten und Aufgaben in einem Lehrwerk entwickeln die Lehrkräfte verschiedene Formen von schriftlichen Arbeitsplänen zu den Lehrwerken, die der gleichen Grundidee folgen, sich in der praktischen Umsetzung aber voneinander unterscheiden. Diese Lehrwerkspläne entstehen zunächst handschriftlich für Kinder einzelner Jahrgänge, da sich ein beständiges ‚Markieren‘ von Seiten und Aufgaben als wenig effektiv erweist.

Frau Kunstmann erläutert hierzu:

„Ich habe das [Markieren von Seiten, M.P.] versucht und das war mir echt auch zu viel. (...) Und... teilweise habe ich den Kindern dann Seiten rein geschrieben, den Dreieren, das weiß ich noch. Irgendwie: ‚Bis dahin machst du jetzt die Seiten‘, vorne [im Buch, M.P.] einfach auf einen Zettel geschrieben. Bei den Dreieren habe ich das gemacht, beim Zahlenbuch. Einfach einen Zettel rein geklebt mit Seite soundso, Seite soundso, Seite soundso“ (SIn, Z. 689–696).

Aus der eher spontan wirkenden Praxis, auf einem Zettel einzelne Seiten eines Lehrwerks für einen bestimmten Zeitraum aufzulisten, entwickeln die Lehrkräfte erste Ideen, dieses Vorgehen stärker zu strukturieren (vgl. OIn, Z. 1217ff.; RIn, Z. 703ff.; SIn, Z. 666ff., YIn, Z. 1242ff.). Sie formulieren Arbeitspläne, die im Gegensatz zum Wochenplan nicht an einen Zeitabschnitt – wie etwa eine Woche –, sondern an einzelne Lehrwerke gebunden sind. Dies eröffnet die Möglichkeit, eine längerfristige Planung vorzunehmen, bei der die Arbeit im Lehrwerk nicht gebremst oder beschleunigt werden muss.

Aufgabe der Lehrkraft ist es, grundsätzlich geeignete Aufgaben aus dem Lehrwerk in einem schriftlichen Plan aufzuführen, den sie vorne in das entsprechende Lehrwerk klebt. Damit schaffen die Lehrkräfte auch die Grundlage für eine spätere auf das Kind abgestimmte Differenzierung (vgl. 6. Skizze). Teilweise geben die Lehrkräfte diese Pläne an andere Kollegen zur Verwendung weiter (vgl. SIn, Z. 673f.) oder entwickeln diese in Kooperation miteinander (vgl. SIn, Z. 680f.). Im Gegensatz zur Form der markierten Seiten geben sie den Kindern zu den im Plan enthaltenen Aufgaben hilfreiche Informationen für den Arbeitsprozess. Im Folgenden werden zwei Lehrwerkspläne für die Fächer Mathematik und Deutsch untersucht.

#### 4. Skizze: Ein Lehrwerksplan im Fach Mathematik

Für das Fach Mathematik wird ein Plan für das Lehrwerk „Denken und Rechnen 3“ untersucht, den Frau Rabensen im Schuljahr 2007/08 verwendet hat.

##### Selbstständige Arbeit im Denken und Rechnen 3

Name:

Rechne Aufgaben des Rechenbuches immer ins Heft. Du darfst nichts ins Buch schreiben! Benutze den Füller! Arbeite sauber und ausführlich!

##### Zahlen bis 1000






Seite	Bemerkungen	Arbeitsheft	Kontrolle
Bündeln S.22 S. 23		S. 13	
Zahlen aufbauen S. 24  S. 25	Nr. 1.2 zu dritt mit Kopie Nr. 3 EA Nr. 4 Mathe-Konferenz (MK) Nr. 5 MK. Rest*	S. 14	
Die Zahl 1000 S. 26 S. 27	Nr. 1.2 am Tausenderbuch arbeiten Rest*	S. 15 S. 16	
Der Tausenderstreifen S. 30 S. 31		S. 17	
Der Zahlenstrahl S. 30 S. 31		S. 18 S. 19	
Runden S. 32 S. 33		S. 20	
Schaubilder S. 34 S. 35		S. 21	
Schätzen S. 36*			
Erfolgskontrolle 2 (Ende November)			

Abb. 7.2: Arbeitsplan für das Lehrwerk „Denken und Rechnen 3“

Neben der Überschrift, dem vom Kind einzutragenden Namen und einer allgemeinen Arbeitsanweisung nennt der Plan zu Beginn der tabellarischen Übersicht den übergreifenden Lerngegenstand, auf den er sich bezieht: Die „Zahlen bis 1000“. In der ersten Spalte benennt Frau Rabensen die jeweiligen Unterthemen und die dazugehörigen Seitennummern. Mit den in fünf von acht Zeilen enthaltenen Stoppschildern signalisiert sie dem Kind, dass sie mit ihm in einem kurzen Dialog über seinen Lernprozess klären möchte, ob es zu diesem Lerngegenstand eine Anleitung benötigt oder nicht. Die vor einigen Seitenzahlen zu findenden Sternchen markieren die zusätzlich wählbaren Aufgaben.

Die zweite Spalte enthält Bemerkungen zu den einzelnen Aufgaben, so etwa beim Thema „Zahlen aufbauen“ die Bearbeitung von Aufgaben in einer Kleingruppe von drei Kindern oder im Rahmen einer „Mathe-Konferenz“<sup>245</sup>. Sind in dieser Spalte keine gesonderten Aufgaben genannt, soll das Kind alle auf einer Seite vorhandenen Aufgaben bearbeiten. Wählen die Lehrkräfte hingegen einzelne Aufgaben einer Seite für ein Kind aus, tragen sie diese hier handschriftlich ein, was im Rahmen der Differenzierung der Pläne fokussiert wird (vgl. Skizze 6). In der letzten Zeile wird eine Erfolgskontrolle nach Abschluss der Einheit angekündigt.

Die dritte Spalte enthält die zum jeweiligen Unterthema passenden Übungsaufgaben des zum Schulbuch gehörigen Arbeitsheftes, in welches die Kinder im Gegensatz zum Schulbuch Eintragungen machen dürfen. In der vierten Spalte ist Platz für Anmerkungen der Lehrkraft nach erfolgter Kontrolle.

Insgesamt enthält der Plan die wesentlichen Informationen für die Arbeit in den beiden Lehrwerken. Daher bezeichnen die Lehrkräfte diese als geeignetes Mittel, um den Kindern eine Orientierung für die individuelle Arbeit zu geben (vgl. UIn, Z. 129ff.; RIn, Z. 703ff.; TIn, Z. 453ff.; SIn, Z. 692ff.; YIn, Z. 1234ff.; ZIn, Z. 1743ff.).

Diese Eignung bestätigt sich für Frau Becker auch in der Beobachtung der Kinder:

„Und es gibt eine Struktur, die vielleicht klarer ist von den Lehrgängen, die den Kindern auch den Halt gibt, weil sie wissen, wie es weiter geht. (...) [So] wissen sie innerhalb ihres Lehrgangs, ... wenn vorne ein Plan drin ist: ‚Diese Seiten soll ich jetzt bearbeiten, dann erfolgt eine Lernstandskontrolle, dann bekomme ich mein nächstes Bearbeitungsblatt da rein und sollte daran weiterarbeiten‘“ (YIn, Z. 1234–1245).

Die durch die Pläne gegebene Struktur der Arbeit steht vor allem im Gegensatz zu einer ausschließlichen Freigabe oder Markierung einzelner Seiten, denn hierbei wird für die Kinder das Thema, die Art der Aufgabenbearbeitung oder auch der Lernabschnitt kaum als Ganzes erkennbar. Frau Becker sieht daher – im Vergleich zum Jahrgangsklassenunterricht – in den Plänen eine eindeutige Verbesserung der Transparenz für ein Voranschreiten in den Lehrwerken:

„Ich glaube, dass dadurch Lernen für Kinder transparenter wird. Und das sind Methoden, die eigentlich nicht unbedingt JÜ-spezifisch sind, aber die ... in dieser Art und Weise, Unterricht organisieren zu müssen, eher notwendig sind, um, um da organisatorisch durchzukommen. Und früher hatte man die Notwendigkeit nicht so und (...) hat es deswegen vielleicht nicht gemacht“ (YIn, Z. 1251–1256).

Die erkannte Notwendigkeit, die Arbeit der Kinder in den Lehrwerken mit Hilfe der Pläne so zu strukturieren, dass eine Individualisierung der Lernwege möglich wird, zeigt dabei eine Akzeptanz der Leistungsheterogenität der Gruppe.

<sup>245</sup> Die ‚Mathe-Konferenz‘ ist ein Verfahren, welches analog zur Schreibkonferenz entwickelt wurde (vgl. Spitta 1992). Hierbei diskutiert eine Kleingruppe selbstständig den Lösungsweg oder das Ergebnis eines Kindes.

**5. Skizze:** Ein Lehrwerksplan im Fach Deutsch

Für das Fach Deutsch wird exemplarisch ein Lehrwerksplan für das Elefantenbuch 2 analysiert, wie ihn Frau Herwald entwickelt und im Schuljahr 2004/05 verwendet hat.








	Thema	Seite	Kartei 	Lernwörter	Übungsschritte	Kontrolle
1. ABC	Elefant und Maus	S. 3–7 S. 40–41	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17			
2. Namenwörter	Kinder und Tiere	S. 8–15	18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32			
3. Satzanfang	Elefant und Maus	S. 16–23	33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47			
4. Tuwörter	Fahrzeuge	S. 24–30	48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62			
5. Zwielaute	Baumhaus	S. 32–39	63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79			
6. Selbstlaute	Alleinsein	S. 42–49	80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95			
7. Doppelte Mitlaute	Baden	S. 50–57	96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 110 111			
8. Umlaute	Mumis	S. 58–63	112 113 114 115 116 117 118 119 120 121 122 123 124			

Abb. 7.3: Arbeitsplan für das Lehrwerk „Elefantenbuch 2“

Das Elefantenbuch 2 befasst sich in seinen acht Kapiteln mit unterschiedlichen fachlichen Lerngegenständen, die das Kind der ersten Spalte entnehmen kann. Diese sind entsprechend den Informationen in der zweiten und dritten Spalte in ein jeweiliges Thema eingebunden und umfassen die angegebenen Seiten.

Die vierte Spalte führt die Nummern der zu diesem Thema gehörigen Karteikarten auf, die jeweils erweiternde Übungen zum jeweiligen Rechtschreibungsschwerpunkt enthalten. Jedoch bearbeitet nicht jedes Kind alle bzw. die gleichen Karteikarten, sondern die Lehrkräfte treffen eine Auswahl hieraus bezogen auf das Kind, mit denen es seinen Lernprozess vertiefen kann. Hierfür kreisen sie die Nummern der einzelnen Karten im individuellen Plan des Kindes ein.

In der fünften Spalte wird die Anzahl der „Lernwörter“ eines Kapitels genannt. Diese sollen nach festgelegter Abfolge geübt werden, wie dies die sechste Spalte anzeigt:

- 0–1: Das Kind muss die Lernwörter auf Karteikarten schreiben,
- 1–2: diese Wörter in Silben gliedern,
- 2–3: sie der Silbenanzahl nach als ‚Wörtertreppe‘ ordnen,
- 3–4: sie in einem Partnerdiktat sich von einem anderen Kind diktieren lassen und
- 4–5: die Wörter alphabetisch in das ABC-Heft eintragen.

In der letzten Spalte trägt Frau Herwald ihre Kontrolle ein.

## 6. Skizze: Die Differenzierung der Lehrwerkspläne

In den beiden analysierten Plänen sind die individuellen Differenzierungen, die die Lehrkräfte vornehmen, noch nicht enthalten. Hierfür werden in der vierten bzw. zweiten Spalte entsprechende Eintragungen vorgenommen, indem über die Auswahl einzelner Aufgaben (Skizze 4) oder Karteikarten (Skizze 5) eine Differenzierung der Aufgabenmenge und des Anforderungsniveaus erfolgt. Die Mehrzahl der Lehrkräfte berichtet, dass sie hiermit die Arbeit in den Lehrwerken bezogen auf die Lernvoraussetzungen der Kinder, die Leistungsfähigkeit sowie das Lerntempo differenzieren (vgl. MIn, Z. 117ff.; NIn, Z. 238ff.; OIn, Z. 514ff.; Pln, Z. 107ff.; QIn, Z. 217ff.; SIn, Z. 105ff. und 395ff.; VIn, Z. 419ff.; YIn, Z. 263ff. und 1328ff.).

Ausgehend von den analysierten Plänen nutzen die Lehrkräfte – in unterschiedlicher Intensität – die Möglichkeit, diese für ein jeweiliges Kind individuell zu gestalten, indem sie es Aufgaben überspringen oder einzelne Inhalte mit anderen Aufgaben vertiefen lassen. Dies erfordert, das Lernen der Kinder zu beobachten und auf dieser Grundlage Entscheidungen zu treffen, wie dies Frau Schneider erläutert:

„Es gibt Kinder, die eben mehr von bestimmten Dingen brauchen oder weniger von bestimmten Dingen. Das war am Anfang auch schwierig zu sagen: ‚Du, nicht wahr, kannst jetzt Karteikarten [im Plan des Elefantenbuch, M.P.] weglassen, du brauchst eigentlich was anderes.‘ Am Anfang habe ich wirklich alle Kinder da durchgelotst durch die Karteikarten ... und manche haben das einfach nicht geschafft. Das war ein großes Frusterlebnis, während für andere das locker, ... locker lief. Also, dass man immer noch den Vergleich hatte, weil alle müssen, müssen das Gleiche machen. Das hat sich jetzt ein Stück weit aufgelöst“ (MIn, Z. 117–125).

Bei den Karteikarten zum ‚Elefantenbuch‘, die im Lehrwerksplan verzeichnet sind, stellt Frau Schneider fest, dass nicht alle Übungen für das einzelne Kind geeignet zur Fortsetzung seines Lernprozesses sind. Dabei resultiert aus ihrer Erfahrung, dass manche Kinder an zu hohen Anforderungen oder am Aufgabenumfang scheitern, gleichzeitig der Impuls, eine stärker individuellenbezogene Differenzierung vorzunehmen. Daneben lassen sich die Individualisierung der Pläne für leistungsstärkere und leistungsschwächere Kinder unterscheiden.

Bei leistungsstärkeren Kindern praktizieren die Lehrkräfte eine Differenzierung entsprechend der individuellen Lernstände, indem sie beispielsweise auf einen Lernabschnitt oder gar ein Lehrwerk verzichten. Eine solche Entscheidung fällt ihnen offensichtlich leichter bei Kindern, die eine entsprechende Fähigkeit bereits besitzen. Frau Werner erläutert dies an einem Beispiel:

„Peter [1] hat ja zum Beispiel das Konfetti[-lehrwerk, M.P.] gar nicht mitgemacht. Der kam in die Schule, (...), der war vorher ein Jahr in der Gutenbergschule [Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, M.P.] und der kann ja schon Lesen und Schreiben. Der hat Konfetti gar nicht gemacht. (...) Der hat dann in der Zeit, wo die anderen mit Konfetti angefangen haben, hat der halt in den Lese-Mal-Blättern [darauf folgendes Lehrwerk, M.P.] gearbeitet“ (QIn, Z. 217–225).

Aufgrund des im Vergleich zu anderen Schulanfängern weit fortgeschrittenen Lernstands von Peter, einem Förderschüler im Gemeinsamen Unterricht, ermöglicht Frau Werner es ihm, die Lehrwerke des Schreiblehrgangs zu überspringen. Dieser didaktisch geplante Verzicht, der aufgrund des bereits vollzogenen Lernprozesses sinnvoll ist, bezieht sich jedoch nur selten auf ein ganzes Lehrwerk.

Häufiger ist das Überspringen eines Kapitels oder einiger Abschnitte in einem Lehrwerk. Vor der Entscheidung hierzu muss sich die Lehrkraft jedoch sicher sein, dass das betroffene Kind den Lerngegenstand des entsprechenden Kapitels beherrscht, wie dies Frau Arnold berichtet:



„Zum Beispiel Leandra hat jetzt ein Diktat mitgeschrieben über Wortbausteine, was eigentlich noch gar nicht für sie dran gewesen wäre. Aber ich wusste, sie kann das, weil ich das schon merkte und dann gesagt habe: ‚Der Aufgabe kannst du dich stellen, auch wenn jetzt dieses Kapitel im Elefantenbuch von dir noch gar nicht so bearbeitet wurde.‘“ (OIn, Z. 516–520).

Frau Arnold prüft die bei Leandra beobachtete Fähigkeit, Wortstämme zu erkennen und diese bei der Rechtschreibung von Wörtern zu berücksichtigen, um bei der weiteren Gestaltung des Lehrwerkplans Leandra dieses Kapitel überspringen zu lassen (vgl. OIn, Z. 524ff.). Diese Entscheidung entspricht der Haltung, Kinder, die Lernprozesse ohne ein von der Lehrkraft geplantes Lernangebot bereits vollzogen haben, entsprechende Inhalte nicht nochmals bearbeiten zu lassen.

Auch zur Individualisierung bei leistungsschwächeren Kindern verzichten die Lehrkräfte auf einzelne Aufgaben oder Abschnitte. Frau Henze berichtet, dass für manche Kinder ein üblicher Plan mit den zu bearbeitenden Aufgaben zu komplex und zu umfangreich ist, weshalb hier ein Verzicht sinnvoll erscheint:

„Für manche Kinder ist das schwieriger, da gibt’s dann zum Beispiel die Möglichkeit, dass man sagt: ‚Pass auf, du machst jetzt diese drei Seiten, die kreuze ich dir an. Oh, das sind ja wirklich viele Aufgaben auf der Seite, da kreuzen wir mal nur bei jeder Aufgabe ein Päckchen an, oder so. Und wenn du das geschafft hast, dann gucken wir weiter.‘ Dann, dass man da [differenziert, M.P.], das brauchen manche Kinder“ (NIn, Z. 239–245).

Mit der Differenzierung wird die Intention von Frau Henze deutlich, einer Überforderung des Kindes entgegenzuwirken. Für die entsprechende Entscheidung ist jedoch das fachdidaktische Wissen der Lehrkraft notwendig, welche Aufgaben für den Lernprozess unverzichtbar und welche eher entbehrlich sind (vgl. Kap. 9.2.2).

In diesem Kontext differenzieren die Lehrkräfte über die Auswahl von Aufgaben in den Plänen häufig auch den Anforderungsgrad im Hinblick auf die Lernvoraussetzungen des Kindes. Frau Kunstmann beschreibt dies anhand eines Aufgabentyps des Mathematik-Lehrwerks:

„Bei Luise [2] sage ich: ‚Lass die Delphinaufgaben einfach weg, die musst du nicht machen.‘ (...) (Interviewer: Weil sie ...?) Weil sie einfach schwach ist. (...) Die Delphinaufgaben sind einfach die, die so ein bisschen herausfordern“ (SIn 296–309).

So bietet es sich für Frau Kunstmann an, den Hinweis der Delphin-Markierung im Lehrwerk in den Plan von Luise aufzunehmen, um für sie eine Differenzierung des Schwierigkeitsgrades vorzunehmen. Die hier skizzierte Differenzierung der Pläne ist auch für Kinder mit kürzerer oder längerer Verweildauer von Bedeutung, worauf noch näher vertieft eingegangen wird (vgl. Kap. 9.2 und 9.3).

## 7. Skizze: Markierung von Anleitungsphasen in den Lehrwerksplänen

Bei der Formulierung der Lehrwerkspläne stehen die Lehrkräfte vor der Frage, in welchem Umfang und welchen Abschnitten die Kinder selbstständig in einem Lehrwerk arbeiten dürfen. Halten sie an einer Stelle des Arbeitsprozesses eine Anleitung zumindest für einige Kinder für notwendig, setzen sie dort ein ‚Stoppzeichen‘ (vgl. Skizze 5, Abb. 7.3). Daneben bieten diese individuellen Anleitungen auch Gelegenheit für die Lehrkräfte, Einblicke in die vorangegangenen Lernprozesse der Kinder zu erhalten, wie dies Frau Rotenbaum betont (vgl. UIn, Z. 168–174). Wie unterschiedlich mit diesen Zeichen umgegangen wird, zeigt sich an den gegensätzlichen Positionen zweier Lehrkräfte.

Frau Becker hält zur Erarbeitung grundlegender Lerninhalte, wie dies beispielsweise in Mathematik bei den Grundrechenarten oder in Deutsch bei den Rechtschreibregeln der Fall ist, die Anleitung für unbedingt notwendig und betont dies auch im Vergleich zur Jahrgangsklasse:

„Das macht den Unterschied aus, dass die jetzt in den Lehrgängen durchaus lossteuern dürfen. Aber dosiert lossteuern dürfen. Also immer mit Stoppgrenzen, wenn ich sage: ‚Da sind Sachen drin, die erklären sich nicht selber‘. Und wenn grad zu Hause mal eben schriftlich Minus erklärt wird, geht das eher schief. Oder die Hausaufgabenhilfe meint, es erklären zu müssen, weil das Kind da jetzt auf einmal weiterrechnet. Das geht nicht. Das, das muss ich im, im Griff behalten, im Blick behalten“ (YIn, Z. 1330–1336).

Die Neuerung, die Frau Becker in der „dosierten“ selbstständigen Arbeit des Kindes in den Lehrwerken sieht, erfordert aus ihrer Sicht eine möglichst zeitnahe Anleitung neuer Lerninhalte, die „sich nicht selber erklären“. Die im Plan vorgesehenen „Stoppgrenzen“ geben damit eine Anleitung durch Frau Becker verbindlicher vor, als dies in der nachfolgenden Position der Fall scheint. Für Frau Kunstmann bedeutet ein Markierungspunkt hingegen nicht zwingend, dass an dieser Stelle eine Anleitung erfolgen muss. Vielmehr geht es darum, dass die Lehrkraft mit dem Kind in einem kurzen Dialog klärt, ob diese notwendig ist oder ob das Kind selbstständig zu einem Verständnis gelangen kann. Aus Sicht von Frau Kunstmann bedeutet dies auch, den Kindern ein hohes Maß an Eigenverantwortung zuzutrauen:

„So, das heißt, ich muss einfach Mut zur Lücke haben. Und auch diese ganzen Stoppzeichen in unseren Arbeitsplänen, wenn die dann kommen, sage ich: ‚Guck es dir an, wenn du es so kannst, mach es!‘ Und was echt extrem ist im Moment, ist, dass die sich natürlich total viel selber so Sachen erklären. Und das... weiß ich nicht, so, es ist total oft so: ‚Was muss ich denn hier machen?‘ Und dann erklärt eben der Nachbar oder der Zweitklässler dem anderen Zweitklässler das, weil er es schon gemacht hat“ (SIn, Z. 264–271).

Die Entscheidung von Frau Kunstmann, den Kindern eine selbstständige Aneignung zuzutrauen und stärker auf die Anleitung durch andere Kinder zu vertrauen (vgl. Kap. 8.1.2), bedeutet für sie selbst, zeitweise von der Anleitung befreit zu sein. Angesichts der hier skizzierten Positionen bleibt zu untersuchen, wie der Umgang mit den Stoppsymbolen auch von der Lernsituation des Kindes beeinflusst wird (vgl. Kap. 9.2.; 9.3.).

Inwieweit die Lehrkräfte für einzelne Lernabschnitten Leitungsphasen vorsehen, ist jedoch auch abhängig von den für die Jahrgangsklasse konzipierten Lehrwerken. Diese gehen in der Regel davon aus, dass Lerninhalte von der Lehrkraft mit den Kindern erarbeitet werden. Können diese Leitungen in der jahrgangsheterogenen Klasse nur eingeschränkt stattfinden, steht die Eignung der Lehrwerke in Frage. Zur Arbeit mit dem ‚Zahlenbuch‘ resümiert Frau Arnold im Frühjahr 2006:

„Das [M.P.: Mathematik-]Buch jetzt, das wirft einfach zu viele Fragen auf und bedarf vieler Einführungen. Ich mache den Kindern da auch keinen Vorwurf, das ist normal, dass die dann kommen, das ist so, das liegt am Material“ (OIn, Z. 933–935).

Betrachtet man die Konzeption des ‚Zahlenbuches‘, trifft der hier als Kritik geäußerte Inhalt tatsächlich zu: Das Lehrwerk bietet je Doppelseite einen neuen Lerngegenstand an, der die Kinder dazu auffordert, mathematische Probleme zu verbalisieren, Rechenwege zu erproben und diese zu reflektieren (vgl. Müller et al. 2004b, vgl. Kap. 5.2.2). Die gemeinsame Auseinandersetzung erfordert jedoch in gewisser Weise ein gemeinsames Voranschreiten der Lerngruppe im Lehrwerk, das der selbstständigen und differenzierten Arbeit entgegensteht (vgl. Kap. 7.1.3.). Diese Problematik stellt den Kern der von Frau Kunstmann im Frühjahr 2007 geäußerten Kritik an diesem Lehrwerk dar:

„Und in Mathe... beim Öffnen, da hatte ich mehr Schwierigkeiten, weil, vor allem, als wir mit dem ‚Zahlenbuch‘ gearbeitet haben, weil ich fand das nicht geeignet. Und ich habe mich oft geärgert und gesagt: ‚Das funktioniert nicht‘. Und habe mich auch über die, diese Doppelseiten der Einführung geärgert, die ich nie benutzt habe, so. Und... ja, das ging den anderen [Kollegen, M.P.] zum Glück genauso“ (SIn, Z. 163–173).

Frau Kunstmann konnte die vom „Zahlenbuch“ geforderten Anleitungen nicht durchführen, weshalb sie es für den jahrgangsübergreifenden Unterricht für kaum geeignet hielt. Da sie ein Jahr später als Frau Arnold interviewt wurde, zeigt sich hier – aufgrund der gleichen Schwierigkeiten bei anderen Kolleginnen – ein Wechsel zum Lehrwerk ‚Denken und Rechnen‘ im Schuljahr 2006/07.

Bezogen auf die notwendige Anleitung weist Frau Arnold auf zwei Merkmale hin, die ein für den jahrgangsübergreifenden Unterricht geeignetes Lehrwerk besitzen sollte:

„Es gibt zu wenig Material für jahrgangsübergreifende Klassen und... die [Verlage, M.P.] haben sich da noch nicht umgestellt, dass ich halt... dass ich halt drauf angewiesen bin, dass [in einem Lehrwerk, M.P.] viel Übungsmaterial da drin ist und weniger Einführungssituationen. Die Einführungssituation... muss ich wirklich an ausgewählten Beispielen machen und die Kinder müssen aber auch Material zur Verfügung haben, (...) wo sie dann wirklich auch üben können“ (OIn, Z. 927–933).

Wie eingangs Frau Arnold merkt auch Frau Becker an, dass die Verlage kaum Lehrwerke speziell für den jahrgangsübergreifenden Unterricht aufgelegt haben, denn

„bis das in den Lehrwerken erscheint, das was wir benötigen würden ... gehen mal zehn Jahre ins Land“ (YIn, Z. 460–461).

Mit dem Fehlen geeigneter Lehr-Lernmaterialien greifen die Lehrkräfte ein Problem auf, welches auch in der Didaktik jahrgangsheterogener Volksschulklassen bereits konstatiert und bis in die 1960er-Jahre nicht gelöst wurde (vgl. Kap. 4.2.2., vgl. auch Strobel 1931, 30f.).

### 8. Skizze: Die Erfolgskontrolle der Arbeit mit dem Lehrwerksplan

Ein Element des Lehrwerksplans ist die Ankündigung einer in der Regel schriftlichen Erfolgskontrolle am Ende eines Lernabschnitts, womit diese zugleich strukturell verankert und ihr Einsatz für die Kinder transparent ist. Da die Lehrwerkspläne ein individualisiertes Lerntempo bedingen, erfolgt auch der Einsatz der Lernstandskontrollen häufig zu individuellen Zeitpunkten, wie dies in der folgenden Beobachtung in der Klasse von Frau Arnold deutlich wird.

„Es ist 8.10 Uhr, Zeit der Freien Arbeit. Thea Arnold steht am Pult und schreibt etwas in das Klassenbuch. Carla [2] hat an diesem Morgen auf dem letzten Arbeitsblatt ihrer gelben Rechtschreibmappe gearbeitet, mit welchem sie die Anwendung der Regel zur Auslautverhärtung geübt hat. Sie geht nun zu ihrer Lehrerin und sagt: ‚Ich bin mit der Mappe fertig‘ Thea Arnold: ‚Mit welcher?‘ Carla: ‚Mit der mit den b und d Wörtern und diesen Wörtern‘ Frau Arnold holt aus einem Ordner ein Aufgabenblatt: ‚Bevor Du mit einer neuen Mappe anfängst, möchte ich, dass du noch dieses Blatt bearbeitest. Bis zur Versammlung kannst Du das noch schaffen. Leg es mir nachher einfach auf meinen Tisch‘. Sie gibt ihr ein Blatt mit zwei Aufgaben.

Carla geht mit diesem Blatt zu ihrem Platz, schreibt ihren Namen darauf und bearbeitet es, was ihr problemlos gelingt. Am Ende der Aufgaben muss sie ankreuzen, wie sie diesen Test vom Schwierigkeitsgrad her fand. Sie kreuzt ein lachendes Gesicht für ‚leicht‘ an. Als sie fertig ist, frage ich sie, warum sie dieses Blatt bearbeitet hat. Carla: ‚Ja, das ist so, ich bin mit der Mappe fertig und dann kriegt man immer von Thea so ein Blatt, das ist wie so ein Test, wo sie guckt, ob ich das jetzt kann‘. Dann geht sie zum Pult von Frau Arnold und legt ihren Test dort ab“ (OBe, 22.2.2006).

Die Testsituation scheint insgesamt unüblich: Frau Arnold bezeichnet den Test als „Blatt“, was dessen Prüfungscharakter minimiert, auch wenn Carla die Funktion des Blattes bewusst ist, wie sie dies mir als Beobachter gegenüber formuliert. Deutlich anders als bei Testsituationen in Jahrgangsklassen schreibt an diesem Tag nur Carla diesen Test während der Freien Arbeit, so dass nicht die sonst in Klassen üblichen Testbedingungen bestehen. Durch die Einschätzung des Schwierigkeitsgrades am Ende des Tests erhält die Lehrkraft zudem eine Information von Carla, die sie mit dem objektiv erreichten Testergebnis vergleichen kann.

**9. Skizze:** Die Stufung der Lehrwerke am Beispiel des Fachs Deutsch

Die Lehrkräfte haben einige Lehrwerke des Fachs Deutsch für die drei Schuljahre ausgewählt und diese in eine jahrgangsunabhängige Stufung gebracht: Nicht nach ihrem Jahrgang, sondern nach ihrer Lernentwicklung beginnen die Kinder zu unterschiedlichen Zeitpunkten mit einem jeweiligen Lehrwerk. Mit der Individualisierung des Lerntempos variiert auch der Zeitpunkt, an dem sie ein Lehrwerk beenden (vgl. MIn, Z. 67ff.; NIn, Z. 228ff.; OIn, Z. 399ff.; PIn, Z. 296ff.; QIn, Z. 182ff.; RIn, Z. 483ff.; TIn, Z. 885ff.; ZIn, Z. 668ff.; YIn Z. 969ff.).<sup>246</sup>

Jahrgang 1	→	→	→	→	Jahrgang 3
eventuell Förderhefte zur Vorbereitung des Schriftsprach-erwerbs	Lehrwerke Tinto oder Konfetti – eventuell vertiefende Übungen	erstes Lese-Mal-Heft	Lehrwerk für die Schreibschrift	Elefantenbuch 2	Elefantenbuch 3
			weitere Lese-Mal-Hefte	Begleitmaterial/Karteikarten des Elefantenbuchs zur Differenzierung	
				Materialien zum Lesen und Verfassen von Texten	
				Übungsmappen zur Rechtschreibung	

Abb. 7.4: Grundstruktur der Stufung einiger Lehrwerke im Fach Deutsch

Über eine intensive Beobachtung erfassen die Lehrkräfte die Lernvoraussetzungen der Schulanfänger (vgl. Kap. 9.1.2) und entscheiden, ob sie den Schriftspracherwerb eines Kindes durch entsprechende Förderhefte vorbereiten wollen. Für den eigentlichen Schriftspracherwerb wählen sie entweder die Arbeitshefte ‚Tinto‘ (vgl. Urbaneck et al. 2007) oder ‚Konfetti 1 bis 3‘ (vgl. Pieler 2006)<sup>247</sup>, für den beginnenden Leselehrgang die ‚Lese-Mal-Hefte‘ (vgl. Malmquist 2003) mit Aufgaben zum sinnentnehmenden Lesen auf der Wort-, Satz- und Textebene. Parallel zu Letzteren setzen sie jeweils ein Lehrwerk für den Erwerb der Vereinfachten Ausgangsschrift ein, danach beginnen die Kinder mit dem Arbeitsheft ‚Elefantenbuch 2‘ (vgl. Hinrichs 2003), welches Inhalte der Rechtschreibung und Grammatik grundlegend einführt. Dieses weist ebenso wie das sich anschließende ‚Elefantenbuch 3‘ einen Jahrgangsbezug im Titel auf, der aber auch als steigender Anforderungsgrad interpretiert werden kann. Es schließen sich Materialien zum Verfassen von Texten, zum Lesen und zur Übung von Rechtschreibungsschwerpunkten an, die von einigen Lehrkräften teilweise individuell für Kinder ausgewählt werden (vgl. UIn, Z. 639ff.; SIn, Z. 1086ff.; ZIn, Z. 1150ff.; YIn, Z. 392ff.; XIn 426ff.).

246 In Mathematik arbeiten die Lehrkräfte mit den drei jahrgangsbezogenen Lehrwerken ‚Zahlenbuch‘ (vgl. Müller/Wittmann 2004) bzw. ‚Denken und Rechnen‘ (vgl. Eidt/Lack/Lammel 2004), nur einzelne Lehrkräfte setzen ein gesondertes Einmaleins-Übungsheft ein. Daher besteht in diesem Fach keine entsprechende Stufung.

247 Die Ziffern beziehen sich nicht auf Jahrgänge, sondern auf den steigenden Schwierigkeitsgrad der Hefte.

Die Vielzahl der Materialien begünstigt eine Stufung der Lehrwerke unabhängig vom Jahrgang eines Kindes. Ihre Kombination und ihr Einsatz variieren von Lehrkraft zu Lehrkraft, auch wenn die abgebildete Grundstruktur sich in den Klassen ähnelt. Die Komplexität dieser Stufung wird durch differenzierende Materialien im Einzelfall noch erhöht. Die Art und Weise, wie die Kinder die Stufung der Lehrwerke wahrnehmen, bestimmen das didaktische Handeln der Lehrkräfte hiermit. Dies lässt sich anhand einer Beobachtung in der Klasse von Frau Arnold exemplarisch analysieren.

„Jan [1] sitzt an seinem Gruppentisch und arbeitet in ‚Konfetti 1‘, seinem Buchstabenlehrgang. An seinem Tisch sitzt auch Frau Arnold mit vier Kindern des zweiten Jahrgangs und führt diese in das Lehrgangsheft zur Vereinfachten Ausgangsschrift ein. Sie weist auf den Beginn und das Ende aller Buchstabenformen an der Mittellinie hin und demonstriert dies auch am Schreibfluss einiger Wörter. Sie zeigt außerdem, wie die Kinder mit den Schreibrichtungskarten zu ihrem Lehrwerk selbstständig arbeiten können. Jan hat seine Arbeit unterbrochen und beobachtet die Anleitung. Als diese beendet ist, wendet er sich an seine Lehrerin: ‚Machen wir das auch, wenn wir im zweiten Schuljahr sind?‘ Frau Arnold erklärt ihm, dass er die Schreibschrift erlernt, wenn er in den drei Konfettiheften gearbeitet hat, alle Buchstaben beherrscht und mit dem ersten Lese-Mal-Heft gearbeitet hat. Nach kurzer Pause fragt Jan: ‚Wann krieg‘ ich denn das Konfettiheft [2, M.P.], was Sandra hat?‘ Frau Arnold: ‚Jetzt machst du erst mal die Buchstaben in deinem Heft zu Ende und dann bekommst du das nächste Heft.‘“ (OBe, 22.9.2005).

Jans Vermutung, dass das Erlernen der Schreibschrift im zweiten Schuljahr beginnt, basiert auf seiner Beobachtung der Kleingruppe von Kindern dieses Jahrgangs. Frau Arnold erläutert mit ihrer Antwort hingegen die Stufung der Lehrwerke: Den Beginn der Schreibschrift datiert sie zu einem individuellen Zeitpunkt nach der Beendigung der Konfettilehrwerke und des ersten Lese-Mal-Heftes. Implizit weist sie damit auf die zunächst vom Kind zu erreichenden Fähigkeiten des Schreibens und Lesens hin, die es als Voraussetzung für das selbstständige Erlernen der Schreibschrift benötigt. Der Einblick in die gestufte Lehrwerksstruktur führt Jan unmittelbar zu der Frage nach dem nächsten Konfettiheft, um seinen Weg innerhalb dieser Stufung zu überblicken. In diesem Kontext verdeutlicht die Beobachtung auch die Möglichkeit der ‚stillen‘ Teilhabe von Kindern an der Anleitung einer Kleingruppe, zu der sie aber offiziell nicht gehören (vgl. Kap. 8.3.2, 5. Skizze). Frau Arnold arbeitet zwar mit Kindern des zweiten Jahrgangs, durch die Jahrgangsmischung partizipiert Jan jedoch an deren Kleingruppenanleitung und erhält bereits einen Einblick in die Arbeit mit dem Schreibschriftlehrwerk. Damit ergibt sich die Transparenz nicht nur im Hinblick auf die Stufung der Lehrwerke, sondern ansatzweise auch für deren Lerngegenstände.

Die Auswahl der gestuften Lehrwerke ist in den einzelnen Klassen jedoch nicht identisch, wie dies in den Ausführungen von Frau Janssen deutlich wird:

„Die [Kinder, M.P.] wissen genau: Wenn ich jetzt meinen ‚Tinto-Ordner‘ durch habe und ich nicht zu den Kindern vielleicht gehöre, die jetzt vertiefende Übungen brauchen, dann kriege ich jetzt demnächst meine Schreibschriftmappe und wenn die durch ist, kriege ich mein Elefantentbuch [Deutscharbeitsheft für Jahrgang 2, M.P.]. Ja? Das ist alles ganz klar“ (RIn, Z. 483–487).

Die gestufte Abfolge in der Klasse von Frau Janssen, die statt des Lehrwerks ‚Konfetti‘ mit dem Lehrwerk ‚Tinto‘ arbeitet, beinhaltet im Gegensatz zu Frau Arnold zwischen dem Buchstaben- und dem Schreibschriftlehrwerk kein Lese-Mal-Heft. Stattdessen sieht Frau Janssen in der Stufung eine mögliche Differenzierung der „vertiefende[n] Übungen“ vor, durch die die Abfolge der Lehrwerke von Kind zu Kind variieren kann. Mit ihrer Anmerkung: „Das ist alles ganz klar“

formuliert Frau Janssen aber zugleich, dass sie die Stufung trotz dieser Inneren Differenzierung für eindeutig und damit für die Kinder verlässlich strukturiert hält.

### 7.2.3 Lehrwerkspläne und die Stufung der Lehrwerke im Unterricht

Während im vorigen Kapitel die Konzeption der Lehrwerkspläne und der gestuften Struktur der Lehrwerke untersucht wurden, befasst sich das folgende Kapitel mit dem Einsatz und der Wirkung dieser beiden Instrumente im Unterricht. Die erste Skizze richtet zunächst einen übergreifenden Blick der Lehrkräfte hierauf. Die zweite Skizze gibt anhand einer Unterrichtsbeobachtung einen Einblick in die unterschiedlichen Lerngegenstände, an denen die Kinder zeitgleich in den Lehrwerken arbeiten. Auf der Grundlage von Beobachtungen der Lehrkräfte widmet sich die dritte Skizze der Lernmotivation der Kinder, die vierte dem Phänomen des Abarbeitens von Lehrwerken und die fünfte Skizze der Problematik des ‚Wetlaufs‘ der Kinder bei der Arbeit. Abschließend analysiert die sechste Skizze, wie die Lehrkräfte diesen Problemen begegnen und wie sie das Lernen der Kinder steuernd begleiten.

#### 1. Skizze: Der Einsatz der Konzeptionen im Unterricht

Die im vorangegangenen Kapitel untersuchten Instrumente beschreibt Frau Herwald aus Sicht der Kinder wie folgt:

„Also den Kindern ist schon klar...: ‚Es gibt hier Regeln und Strukturen und die hat die Lehrerin geschaffen und sie hilft mir da auch weiter, aber eigentlich ... legt sie mir nur die Landkarte dahin und ich finde meinen eigenen Weg dadurch und wenn ich vom Weg abkomme, frage ich noch mal nach, damit ich meinen Weg wiederfinden kann‘“ (PIn, Z. 32–43).

Die beschriebenen Konzeptionen des lehrgangsförmigen Unterrichts vergleicht Frau Herwald mit einer Landkarte und interpretiert sie dahingehend, dass das Kind innerhalb dieser seinen Lernweg möglichst selbstständig beschreiten soll. Zwar kann es auf seinem Weg nachfragen, letztlich aber legt die Lehrkraft – etwa im Vergleich zu einem eng geführten Frontalunterricht – ein größeres Maß an Verantwortung für den Lernprozess in die Hände des Kindes. Fokussiert auf die Frage, welche Relevanz das Kriterium des Jahrgangs auf diesem Weg einnimmt, merkt Frau Herwald an:

„Der einzelne Schüler bewegt sich jetzt auf seiner ... Spur, sag ich jetzt mal einfach, nicht mehr Klasse 1, Klasse 2, Klasse 3, sondern man startet am ersten Schultag und irgendwann sollst du die Klasse drei verlassen, je nachdem wann. (...) Und man entwickelt dann schon im Laufe der Zeit als Lehrer so eine, ja, so eine Lernschiene und dann sieht man: Das Kind in Mathe bewegt sich da, vielleicht mehr zu den 3ern, im sprachlichen Bereich ist das gleiche Kind aber vielleicht mehr bei den 1ern orientiert noch, weil es sehr große Sprachprobleme hat“ (PIn, Z. 414–426).

Die Spur des Lernens korrespondiert mit dem von Frau Schneider im Rahmen der Lehrplangestaltung skizzierten „Band“ (MIn, Z. 70) an Lerngegenständen, die das Kind unabhängig von seinem Jahrgang absolviert (vgl. 7.1.1, 1. Skizze). Deutlich wird bei Frau Herwald, dass die Kinder zwar formal in der Statistik eines Jahrgangs geführt werden, dass dieser aber für die Arbeit im jeweiligen Lehrwerkplan eher eine geringere Relevanz besitzt. Stattdessen beginnt ein Kind am Schulanfang auf „seiner Spur“ des Lernens an der Stelle, die seinen Lernvoraussetzungen ungefähr entspricht. Bewegt sich das Kind auf seiner „Lernschiene“, kann das zu einem Zeitpunkt in verschiedenen Fächern jeweils erreichte Lernniveau durchaus differieren. Dabei fällt aber auf, dass der ‚Jahrgang‘ weiter zur Positionsbestimmung des Kindes dient: Die Orientierung eines Kindes „mehr zu den 3ern“ oder „mehr bei den 1ern“ deutet an, dass für die Beschreibung des individuellen Lernniveaus die Durchschnittsleistung der Jahrgangsgruppe weiterhin Maßstab



ist, auch wenn dieser nur wenige Kinder entsprechen und die Leistungen in der Gruppe eine große Streuung aufweisen (vgl. Kap. 9.2; 9.3).

Die Lehrwerkspläne und die Stufung der Lehrwerke ermöglichen es, von der Konzeption des Unterrichts her dem individuellen Leistungsvermögen der Kinder stärker zu entsprechen, wie dies Frau Kunstmann anmerkt:

„Ich... ja kann ein bisschen mehr die Kinder lassen und auch mal langsamere Kinder lassen. Ich, vor allem, was ich total gut finde, ich kann die Kinder, die schnell sind, mehr lassen (...). Das ist so ein Vorteil, den ich sehe. Ich habe nicht das Gefühl, ich muss die immer bremsen oder sagen: ‚Was mach ich jetzt mit denen, die sind fertig‘. Sondern die haben immer was zu tun“ (SIn, Z. 41–47).

Die Bereitschaft von Frau Kunstmann, die Kinder in ihrem individuellen Lerntempo arbeiten zu lassen, ohne sie anzutreiben oder zu bremsen, bedeutet letztlich, die Leistungsheterogenität der Gruppe zu akzeptieren und ihr zu entsprechen.

## **2. Skizze:** Eine Unterrichtsbeobachtung zur Arbeit in den Lehrwerken

Der Einsatz der Lehrwerkspläne führt dazu, dass die Kinder im Sinne der individuenbezogenen Differenzierung zeitgleich mit verschiedenen Aufgaben und Lehrwerken lernen, wie dies die folgende Beobachtung aus der Klasse von Frau Arnold verdeutlicht. Im Anschluss werden die Lerngegenstände von acht Kindern analysiert, die sich an verschiedenen Stellen der skizzierten „Spur“ des Lernens befinden.

„In der zweiten Unterrichtsstunde arbeiten die Kinder im Fach Deutsch an Aufgaben, die sie sich aus den Lehrwerksplänen selbst suchen. (...)“

### **1. Sequenz – Fokus: Jonas [2] und Maike [2]**

Jonas arbeitet im ersten Lese-Mal-Heft an Aufgaben auf der Wortebene. Er hat eine Zuordnungsaufgabe von Wörtern zu Bildern beendet, sieht die zweite Aufgabe auf der Seite und kommentiert diese: ‚Oh, das wird ja immer schwerer hier‘. Er blättert durch die nächsten Seiten und schaut, welche Aufgaben dort auf ihn zukommen. Dann blättert er zurück und schaut sich die Aufgaben an, die er bereits bearbeitet hat. Zu Maike, die neben ihm sitzt und in ihrem Elefantenbuch 2 arbeitet, sagt er: ‚Guck mal, das habe ich alles schon geschafft‘. Er macht sich an die nächste Aufgabe und liest laut: ‚Ein Wort passt nicht in die Reihe. Das ist das schwarze ‚Schaf‘. Streiche es durch. Beispiel: Auto, Flasche, Roller, Bus‘. Nach einem Moment sagt Jonas: ‚Flasche ist falsch‘. Maike guckt nun auch auf sein Heft und liest das zweite Beispiel: ‚Tisch, Stuhl, Oma, Sofa‘. Jonas: ‚Oma ist falsch‘. Er streicht das Wort Oma durch. – Als er mit der Aufgabe fertig ist, ruft er Frau Arnold, die sich seine Aufgabe ansieht: ‚Mensch, das ist ja alles richtig. Dann mal weiter so‘.

### **2. Sequenz – Fokus: Petra [1] und Kira [1]**

Am benachbarten Gruppentisch arbeitet Petra im Heft ‚Sicher zum Lesen‘ (Malmquist 2003), welches das sinnentnehmende Lesen auf der Satz- und Textebene schult. Sie zeichnet einige Blumen in das vorgegebene Bild. Die abgebildete Doppelseite zum Thema ‚Auf dem Lande‘ gibt ihr die Aufgabe, den Text zu lesen, das Bild des Bauernhofs zu betrachten und es nach den Informationen im Text anzumalen bzw. weiter zu zeichnen. Kira, die neben ihr sitzt und in ihrem Konfettiheft 2 am Buchstaben <J> arbeitet, zeigt auf Petras Heft und fragt: ‚Kannst Du das alles schon lesen?‘ Petra antwortet: ‚Ja, für mich ist das aber nicht schwer, ich konnte ja schon vor der Schule lesen‘. Kira: ‚Ich wünschte, ich könnte das auch schon‘.

### 3. Sequenz – Fokus: Adrian [3] und Simon [3]

Am gleichen Tisch sitzen Adrian und Simon nebeneinander und arbeiten im Elefantenbuch. 3. Simon arbeitet in der zweiten Einheit ‚Für kluge Köpfe‘, während Adrian noch in der vorhergehenden Einheit ‚Elefant und Maus‘ arbeitet und fragt: ‚Simon, wie geht das hier?‘ Er zeigt auf den Text über ‚Elefant und Maus‘, in dem von einigen Wörtern nur die Anfangsbuchstaben und eine Zahl angegeben ist, z.B. E11. Die zugehörige Arbeitsanweisung besagt, dass er die fehlenden Wörter aus der Wörterliste hinten im Elefantenbuch heraussuchen soll. Simon sagt: ‚Hier ist ein Text, den musst du entschlüsseln, den schreibst du dann ab‘. Adrian: ‚In mein rotes Heft?‘ Simon: ‚Ja‘. Als Adrian in der Wörterliste unter dem Buchstaben <E> das elfte Wort <Elefant> gefunden hat, fragt er Simon erneut und zeigt auf die erste Aufgabe: ‚Simon, sollen wir das Wort erst mal hier in die Zeilen schreiben?‘ Nun präzisiert Simon: ‚Ja, die Wörter, die du da hinten aus der Liste heraussuchst, schreibst du erst dahin und dann später den Text in dein Heft‘. Adrian arbeitet weiter. Kurze Zeit später nimmt er die Wörterliste aus dem Elefantenbuch, legt sie neben den Text.

### 4. Sequenz – Fokus: Rahel [2]:

Am Tisch von Adrian und Simon sitzt auch Rahel [2] und übt in ihrem Schreibschriftheft die Vereinfachte Ausgangsschrift. Dort schreibt sie die Buchstabenkombination <qu> mit großen und kleinen Buchstaben in Reihen und scheint versunken in ihre Aufgabe.

### 5. Sequenz – Fokus: Philipp [1]

Am benachbarten Tisch sitzt Frau Arnold neben Philipp [1], der auf einer Seite im Konfettiheft 2 arbeitet. Sie zeigt und erklärt ihm die Schreibrichtung des Buchstaben <p>, den er in Reihen schreiben soll. Als sie aufsteht, sagt sie: ‚Du kannst dir auch die Schreibrichtungskarte holen und da nachgucken, wenn Du unsicher bist‘. Sie geht an einen anderen Gruppentisch. Philipp arbeitet weiter, holt sich aber nach einiger Zeit die Schreibrichtungskarte aus einem Karteikasten im Regal. Als er mit seinen Reihen fertig ist, holt er sich einen Streifen mit drei Bildern, den er in sein Konfettiheft klebt und zu denen er die Worte <Paket>, <Pils> und <Paprika> schreibt.“ (OBe, 28.1.05)

In den Sequenzen stehen acht Kinder und damit ein Drittel der Lerngruppe im Fokus. Hiervon befinden sich je drei Kinder im ersten und zweiten sowie zwei Kinder im dritten Jahrgang. Analysieren lassen sich die Lerngegenstände auf der Spur des Lernens, die eine jahrgangsunabhängige Stufung der Lehrwerke verdeutlichen.

Die Verschiedenheit der Lerngegenstände wird bereits bei den drei Kindern des ersten Jahrgangs deutlich. Während Philipp und Kira im Konfettiheft 2 an den Buchstaben <p> bzw. <j> arbeiten und entsprechend des Prinzips „Lesen durch Schreiben“ noch keine verpflichtenden Leseaufgaben erhalten, übt Petra bereits das sinnentnehmende Lesen auf der Textebene mit dem ersten Lese-Mal-Heft.<sup>248</sup>

Die verschiedenen Aufgaben der drei Kinder des zweiten Jahrgangs lassen die Stufung der Lehrwerke sehr deutlich erkennen. Während Jonas, der während seines Schriftspracherwerbs im ersten Jahrgang viele vertiefende Übungen zur Lautanalyse benötigte, noch im ersten Lese-Mal-Heft das sinnentnehmende Lesen auf der Wortebene übt, hat Rahel dieses schon beendet und erarbeitet sich die Schreibschrift. Das Beherrschen dieser ist die Voraussetzung für die Arbeit

<sup>248</sup> Die aus den heterogenen Lernvoraussetzungen resultierenden Differenzen der Lernniveaus bei den Schulanfängern werden noch vertieft untersucht (vgl. Kap. 9.1.2).

im Elefantenbuch 2, mit dem Maike vermutlich aufgrund ihres schnelleren Lerntempos bereits arbeitet. Dies hindert sie jedoch nicht daran, mit Jonas in eine kurzzeitige Kooperation zu seiner Aufgabe einzutreten.

Adrian und Simon arbeiten beide im Elefantenbuch 3, jedoch in unterschiedlichen Einheiten. Dabei nutzt Adrian die Differenz der Lerngegenstände, um sich Hilfen bei der Bearbeitung seiner Aufgabe von Simon zu holen, der diese bereits absolviert hat.

Die Beobachtung zeigt ausschnitthaft, wie Frau Arnold mittels der Stufung der Lehrwerke die Grundlage für die Ausbildung individueller Lerntempi und -wege schafft.

### 3. Skizze: Die Lernmotivation der Kinder

Die Mehrheit der Lehrkräfte stellt im Zusammenhang mit der Stufung der Lehrwerke und den Lehrwerksplänen bei vielen Kindern ein starke Lernmotivation fest (vgl. NIn, Z. 228ff.; PIn, Z. 113ff.; OIn, Z. 418ff.; SIn, Z. 1007ff.; UIn, Z. 133ff.; VIn, Z. 639ff.; XIn, Z. 393ff.; YIn, Z. 312ff.; ZIn, Z. 665ff.). Diese sehen sie zum einen durch die Transparenz der zentralen Lerngegenstände im Kontext der verschiedenen Lernniveaus der Klasse und zum anderen durch die Möglichkeit befördert, in der gestuften Abfolge im eigenen Tempo voranzuschreiten.

Frau Herwald beschreibt dies an ihren Beobachtungen zum Schriftspracherwerb:

„Ich habe festgestellt, dass die Kinder von Anfang an, ab der ersten Klasse sofort eine ganz hohe Lernmotivation haben, da sie von den anderen Kindern sehen können: ‚Aha, das können die schon, da will ich hin‘ und... . Ganz interessant ist immer, dass die Einer die Schreibschrift von den Zweiern ganz faszinierend finden, weil die [Zweiklässler, M.P.] oft ... dann damit starten zu dem Zeitpunkt, wenn die Einer in die Klasse kommen. Und ja: ‚Das ist was Schönes, aber um das zu können, muss ich erst mal schreiben und lesen lernen‘. Und das leuchtet den Kindern wieder ein, die haben dann ganz klare Zieltransparenz, die ich gar nicht mehr geben muss, sondern die ist vorhanden... und entsprechend motivieren die sich dann gegenseitig. Die lernen auch ganz schnell die Struktur innerhalb der Klasse: ‚Was muss ich machen, um die nächste Ebene zu erreichen? (...) Und ... das ist noch nicht am Ende des ersten Schuljahres, sondern kann ja irgendwann sein, das kann zum Halbjahr sein, das kann ja auch nach anderthalb Jahren erst sein. Manche Kinder brauchen vielleicht zwei Jahre dafür. Das ist ja sehr individuell jetzt gestaltet und sie sehen halt nur: ‚Da möchte ich hin.‘“ (PIn, Z. 97–113).

Die durch die verschiedenen Lerntätigkeiten der Kinder vorhandene Zieltransparenz der Lerngegenstände erzeugt aus Sicht von Frau Herwald eine hohe Lernmotivation, die sehr deutlich auf dieses Ziel, das Erreichen der „nächste[n] Ebene“ hin ausgerichtet ist. Diese zu erreichen, etwa die Schreibschrift oder das kleine Einmaleins zu beherrschen, ist für die Kinder in der Regel daran gekoppelt, im jeweiligen Lehrwerk gearbeitet zu haben. Dem messen die Kinder selbst häufig eine hohe Bedeutung zu, wie es in der Klasse von Herrn Wendler erkennbar wird:

„Im Versammlungskreis hat die Lerngruppe mit Herrn Wendler besprochen, dass sie ihrer ehemaligen Lehrerin Briefe zum Geburtstag schreiben können, wenn sie dies möchten. Während der darauf folgenden Arbeitszeit tun dies einige Kinder. Darunter befinden sich die beiden folgenden Texte: Lukas [2] schreibt: ‚Liebe Franka! Herzlichen Glückwunsch zu deinem Geburtstag. Ich bin schon im Schreibschriftlehrgang. Heute haben wir Sport, darauf freue ich mich. Dein Lukas.‘ Natascha [1] schreibt: ‚Liebe Franka, herzlichen Glückwunsch. Ich bin schon im 2. Konfettiheft. Meine Telefonnummer ist (...). Deine Natascha‘ (Vbe, 10.11.2005).

An den Briefen der beiden Kinder ist zu erkennen, dass ihnen der Fortschritt in ihren Lehrwerken und das Erreichen einer neuen Stufe wie dem ‚2. Konfettiheft‘ wichtig sind. An der individuellen Nennung wird zudem erkennbar, dass sie ihren Lernstand nicht als ein gleichzeitig von

allen Kindern erreichtes Niveau erleben, sondern es als Ergebnis ihres individuell verlaufenden Lernprozesses wahrnehmen.

#### 4. Skizze: Das ‚Abarbeiten‘ von Lehrwerken

Die Transparenz der gestuften Struktur der Lehrwerke und der Wunsch, innerhalb dieser zügig voranzuschreiten, befördert aus Sicht der Lehrkräfte bei einigen Kindern die Haltung, schriftliche Aufgaben eher schematisch abzuarbeiten, was die Kehrseite der in der vorigen Skizze dargestellten hohen Lernmotivation darstellt. Dies beurteilt die Mehrheit der Lehrkräfte aus verschiedenen Gründen als problematisch (vgl. WIn, Z. 275ff.; OIn, Z. 393ff., UIn, Z. 119ff.; QIn, Z. 1696ff., SIn, Z. 1835ff.; RIn, Z. 450ff.; TIn, Z. 45ff. und Z. 452ff., ZIn, Z. 583ff. und 1769ff.; YIn, Z. 545ff.).<sup>249</sup>

Die Haltung des Abarbeitens der Lehrwerke interpretiert Frau Becker sehr kritisch:

„Also, es hat ... den Blick der Kinder deutlich verändert, indem (...) vorgelebt wird, was da bearbeitet wird. (...) Die Motivation ist dann oft eher dieses Abarbeiten von Papier, also dieses Streben nach ‚weit Voranschreiten im Lehrgang‘. Und das finde ich nicht unbedingt pädagogisch so sinnvoll. ... Das ist nämlich eine Orientierung nach schon geschaffter Menge (...), statt wirklich auf den Inhalt zu gehen. Da sagt mir keiner: Aber ich habe jetzt verstanden, wie das ABC geht“ (YIn, Z. 969–980).

Frau Becker konstatiert die Perspektive der Kinder auf die Lehrwerke als „deutlich verändert“: Im Vergleich zur Jahrgangsklasse, in der in der Regel alle Kinder zeitgleich in einem Lehrwerk arbeiteten und ihren Blick kaum auf weiterführende Inhalte richten konnten, wie dies Frau Rabensen beschreibt (vgl. TIn, Z. 887ff.), werden nun die Lehrwerke und teilweise auch ihre Inhalte durch die Arbeit der Kinder des jeweils darüber liegenden Jahrgangs transparenter. Dies kann problematisch sein, wenn die Lernmotivation der Kinder zu wenig auf den Inhalt bzw. auf eine vom Kind angestrebte Fähigkeit gerichtet ist.

Eine zu starke Zielorientierung, die Arbeit in den Lehrwerken voranzutreiben, führt in der Klasse von Frau Rotenbaum so weit, dass einige Kinder während der Freien Arbeit „eher ihre Blätter abarbeiten..., wenn ich das mal so ganz kritisch sage, und das Freiarbeitsmaterial so links liegen lassen“, was nicht der didaktischen Funktion dieser Unterrichtsphase entspricht (vgl. UIn, Z. 141–143).

Dass eine entsprechende Haltung des Abarbeitens bei den Kindern entsteht, hängt aus der Sicht von Frau Becker auch damit zusammen, dass im Vergleich zur Jahrgangsklasse „der Unterricht mehr lehrgangslastig ist. Denn das, was ich freigeben kann, sind die Lehrgänge. Das andere kann ich nicht freigeben“ (YIn, Z. 1303–1305). Das Problem mag auch darin begründet liegen, dass die Kinder in der jahrgangsheterogenen Klasse einen höheren Zeitanteil selbstständig an schriftlichen Aufgaben arbeiten müssen, damit die Lehrkräfte währenddessen Zeit für die Anleitung von Kleingruppen und einzelnen Kindern haben (vgl. Kap. 8.3). Daher sieht Frau Kunstmann kaum eine Alternative zur häufigen Arbeit in den Lehrwerken:

„Ja, und so ein bisschen habe ich auch das Gefühl, so dieses Abarbeiten von Zetteln so, nicht wahr, das ist auch ein bisschen was, ...wo ich mich..., ja, wo ich aber auch irgendwie keine Alternative sehe, weil so sind sie halt beschäftigt“ (SIn, 1836–1839).

<sup>249</sup> Diese Situation, die auch im Zusammenhang mit Arbeits- und Wochenplänen auftritt, wird sowohl für den Unterricht von Jahrgangsklassen (vgl. Peschel 2002a, 14ff.) als auch für die Schuleingangsphase (vgl. Berthold 2008a, 69) beschrieben. Bisher nur wenig beleuchtet scheint dabei die Frage, wie die Lehrkräfte diese Situation wahrnehmen, wie sie sie bewerten und auch, inwieweit sie versuchen, dieser Situation zu begegnen.

Die Aussage von Frau Kunstmann lässt eine unausgesprochene Unzufriedenheit mit der Situation des Abarbeitens vermuten, die jedoch in pragmatischer Weise toleriert scheint. Frau Werner formuliert ihre Unzufriedenheit mit dem starken Anteil der Lehrwerksarbeit hingegen kritischer:

„Also ich hatte, wollte nicht nach Hause gehen und immer denken: ‚Toll, jetzt hast du die [Kinder, M.P.] wieder nur beschäftigt‘ so. So ist irgendwie nicht so, wie man sich Unterricht vorstellt, dass man die nur beschäftigt, nicht wahr?“ (QIn, Z. 1753–1755).

### 5. Skizze: Der ‚Wettlauf‘ bei der Arbeit in den Lehrwerken

Aus dem stärkeren Maß an Lehrgangsarbeit und der Haltung des Abarbeitens von Lehrwerken kann eine Problematik erwachsen, wie sie Frau Henze skizziert:

„Manche haben einfach so einen Ehrgeiz. Der ist fast gar nicht zu bremsen, also bei einigen Kindern. Bei manchen ist der auch übermäßig. Manche haben auch so was wie einen Wettlauf oder so etwas“ (NIn, Z. 228–230).

Der Ehrgeiz mancher Kinder kann sich zu einem Wetteifer untereinander entwickeln und einen Wettlauf auslösen, der weitere Auswirkungen auf das Lernen hat. So beschreibt Frau Maurer, dass einige Kinder

„teilweise ... wirklich durch diese Lehrgänge rennen, nicht wahr? Also die setzen sich, ich will nicht sagen unter Druck, aber manchmal [gibt es, M.P.] hier einen Wettlauf: ‚Wer ist zuerst damit [mit diesem Lehrwerk, M.P.] fertig?‘“ (ZIn, Z. 666–668).

Vordringliches Ziel des Wettlaufes<sup>250</sup> ist es, innerhalb einer gewählten jeweiligen Vergleichsgruppe<sup>251</sup> Erster zu sein. Damit kann sich der Wetteifer durchaus in einen vom Kind selbst produzierten Druck wandeln, wie Frau Maurer ihre zunächst getätigte Aussage kurze Zeit später korrigiert:

„Aber ich finde schon, dass manche Kinder sich da wirklich Druck machen, nicht wahr, und die kannst du ja, die, die arbeiten einen Lehrgang nach dem anderen ab“ (ZIn, Z. 703–705).

Der Wettlauf kann jedoch einen weiteren Effekt haben. Er basiert darauf, dass die Kinder ihre Leistungsstände gegenseitig beobachten und miteinander vergleichen. Dies scheint unkompliziert, solange daraus keine Ab- oder Aufwertung eines Kindes für sich oder andere resultiert. Der Vergleich ist aber als problematisch zu werten, wenn dies geschieht. Dabei ist auch der Vergleichsmaßstab des Jahrgangs zu beachten, den die Kinder heranziehen: Aufgrund des individuellen Voranschreitens stimmen die Jahrgangsnummern der Lehrwerke, z.B. Elefantenbuch 2, –3 und –4, nicht mit dem Jahrgang überein, dem die Kinder zugeordnet sind. Frau Maurer erläutert diesen Vergleich anhand der Aussagen zweier Kinder:

„Ich bin schon bei Nummer [Elefantenbuch, M.P.] drei und du bist aber erst in Ele [-fantenbuch, M.P.] zwei‘ und: ‚Ich bin aber auch Dreier [Kind in Jahrgang 3, M.P.] (...) und Maria [3] ist schon bei Ele vier‘, nicht wahr. Und dann plötzlich ... merke ich, dass da diese Vergleichbarkeiten sich verändern unter den Kindern“ (ZIn, Z. 668–671).

250 Der Wettlauf der Kinder korrespondiert auffällig mit der Bedeutung des lateinischen Wortes „Curriculum“, das als „Lauf“, „Wettlauf“ oder auch „Rennbahn“ übersetzt wird (<http://de.pons.eu/lateinisch-deutsch/21.7.2011>).

251 Die gewählte Vergleichsgruppe muss nicht eine Jahrgangsgruppe sein, sondern kann aus den Kindern bestehen, die im gleichen Lehrwerk arbeiten.

In den Aussagen wird deutlich, dass drei Kinder des dritten Jahrgangs in drei verschiedenen Elefantenbüchern arbeiten, wobei der Vergleich ihrer Bearbeitungsstände in den Lehrwerken rein quantitativ ausfällt: Anhand der Jahrgangstitel der Lehrwerke konstruieren die Kinder im Rahmen ihres gleichen Jahrgangs eine Hierarchie zueinander. Darin wird die fehlende Passung zwischen jahrgangsbezogenen Lehrwerken und individuellem Leistungsvermögen der Kinder eines Jahrgangs erkennbar. Der Jahrgang dient hier in Ermangelung einer anderen Bezugsnorm als Vergleichsmaßstab, der aber völlig unpassend ist, die Leistungsheterogenität der Kinder in geeigneter Form abzubilden.

#### **6. Skizze:** Die didaktische Begleitung der Arbeitsweisen der Kinder

Dem Bestreben einiger Kinder, in der Abfolge der Lehrwerke möglichst rasch voran- zuschreiten, versuchen die Lehrkräfte in geeigneter Weise zu begegnen, sofern sie dies für den Lernprozess eines Kindes für notwendig befinden. Grundlegend scheint hierbei die Haltung der Lehrkraft, den individuellen Lernprozess des Kindes genau zu beobachten, wie dies die Darstellung von Frau Herwald verdeutlicht:

„Und es gibt halt Kinder, die haben eine höhere Lernmotivation als andere (...), das sind auch meistens die ‚Eigenläuferkinder‘, die... lernen auch sehr schnell sich selbst zu strukturieren, weil die ein Ziel vor Augen haben. (...) Und wenn die ihre Grenzen überschreiten müssen, das kommt dann auch vor, das fällt ihnen dann auch sehr schnell auf und dann gehen sie einen Schritt wieder zurück und [sagen, M.P.]: ‚Dann habe ich mich ein bisschen überfordert gerade, das konnte ich dann doch nicht‘. Aber ich denke, das ist ja auch ein Lernprozess, nicht wahr. Manche müssen das einmal selber erfahren, oder so einfach [Lachen]“ (PIn, Z. 113–123).

Die hohe Lernmotivation, die Fähigkeiten, das eigene Lernen zu strukturieren, und eine starke Zielorientierung zeichnen hier diejenigen aus, die als „Eigenläuferkinder“ ihre Arbeit in den Lehrwerken sehr selbstständig gestalten. Die Erfahrung, durch zu anspruchsvolle Aufgaben überfordert zu sein, stellt für Frau Herwald einen wichtigen Moment für den bisher rasch verlaufenden Lernprozess dieser Kinder dar: Es ist durch den Lerngegenstand selbst bzw. durch seine bislang vorhandenen Fähigkeiten gebremst, im bisherigen Tempo weiter zu lernen.

Daneben können sich die Lehrkräfte aber auch aufgefordert sehen, dem raschen Fortschritt einiger Kinder in der Lehrwerksstufung zu begegnen. Ihre grundlegende Intention hierbei fasst Frau Arnold mit den Worten zusammen:

„Dass sie [die Kinder, M.P.] auch... lernen müssen, dass es nicht darauf ankommt, eine bestimmte Mappe zu beenden, oder einen bestimmten Abschnitt zu beenden, sondern dass es darauf ankommt... zu begreifen, worum es eigentlich geht. Und... und ich denke, das kommt, das entwickelt sich“ (OIn, Z. 421–424).

Frau Arnolds Ziel, den Blick des Kindes vom nach außen hin sichtbaren Ereignis des beendeten Abschnitts eines Lehrwerks auf den von ihm verstandenen Lerninhalt zu richten, scheint eine anspruchsvolle Aufgabe. Dabei geht es zunächst um die Frage, ob die Arbeitsergebnisse richtig bzw. positiv zu bewerten sind. Hierzu betrachten sie die Ergebnisse auch daraufhin, wie sorgfältig, genau oder angemessen diese im Hinblick auf die Anforderungen der Aufgabe und die Leistungsfähigkeit des Kindes sind. Hierzu berichtet Frau Arnold:

„Das sehen wir manchmal auch mit so ein bisschen Schrecken, dass sie so ihre Mappen so durchjagen, weil sie da unbedingt hinkommen... wollen und da mehr so ins oberflächliche Arbeiten abgleiten. Oder, dass sie einfach zu schnell sind, oder dass die Handschrift dann unsauber wird“ (OIn, Z. 396–399).



Führt das hohe Arbeitstempo zu „oberflächliche[m] Arbeiten“ und aus diesem Grund zu fehlerhaften Ergebnissen, stehen die Lehrkräfte vor der Frage, wie sie diesem negativen Effekt begegnen. Der „Schrecken“, in dem die Sorge um die Qualität des Lernerfolgs deutlich wird, führt dabei häufig zu einer entsprechenden Intervention.

So halten die Lehrkräfte teilweise eine Unterbrechung der individuellen Weiterarbeit der Kinder für notwendig, wie es Frau Herwald skizziert:

„Manchmal muss man sie [die Kinder, M.P.] stoppen, weil sie zu schnell arbeiten, weil es ungenau war, aber auch das lernen die ganz schnell“ (PIn, Z. 117–118).

Ein ‚Stopp‘ der Lehrwerksarbeit ist häufig verbunden mit einer notwendigen Korrektur oder Wiederholung der Aufgabe, wie dies Frau Maurer beschreibt:

„Dann kriegen sie es eben noch mal reingereicht mit Zettel: ‚Und berichtige und guck noch mal hier genau‘“ (ZIn, Z. 671–674).

Die Rückmeldung ist eine Art Bremse des zu raschen Arbeitstempos.

Wichtig im Hinblick auf die Motivation des Kindes ist es, dass diese Bremse nicht willkürlich von der Lehrkraft gesetzt wird, sondern im Ergebnis begründet liegt. Die fehlende Richtigkeit und Sorgfalt von Arbeitsergebnissen können auch Anlass sein, mit dem Kind die inhaltlichen Anforderungen einer Aufgabe zu besprechen, wie dies Frau Becker beschreibt:

„Also, bei solchen Stellen denke ich, da kann ich eine ... Bremse ziehen und den Kindern deutlich machen: Hier kommt es nicht auf die Menge der Sachen an (...), dass ich jetzt ganz schnell diese geometrischen Zeichnungen fertig habe, sondern dann gibt es dann Reklamation, zurück und ich sage [im Vergleich zu den Arbeiten anderer Kinder, M.P.]: ... ‚Das Mädchen oder der Junge hat zwar viel langsamer gearbeitet, aber dafür ist es dann super sauber. Die Striche sitzen, es ist nicht über den Rand gezeichnet. Du warst schnell, aber du hast es huschelig gemacht und das wird, geht hier nicht durch‘“ (YIn, Z. 1003–1010).

Auch wenn der Vergleich mit den Arbeiten anderer Kinder kritisch zu betrachten ist, macht Frau Becker im Dialog mit dem Kind deutlich, dass ein hohes Arbeitstempo für sich allein keinen Wert besitzt, sondern es ihr auf richtige und sorgfältige Ergebnisse ankommt. Sie klärt das inhaltliche Anforderungsprofil, richtet den Blick des Kindes auf das Verständnis des Lerninhalts und gibt ihm gleichzeitig die Möglichkeit zur Relativierung einer möglichen Annahme, dass von ihm eine rasche Bearbeitung des Lehrwerks erwartet werde. Damit kann sie im Dialog einen Akzent auf die Qualität der Ergebnisse setzen und das Kind hierzu auffordern.

Diese Akzentsetzung versucht Frau Arnold auch in Gesprächen mit der Lerngruppe zu erreichen und bespricht hierbei auch die Formen der Differenzierung innerhalb der Stufung der Lehrwerke bzw. der Lernwege der Kinder. Dies thematisiert sie vor allem dann, wenn sie den Eindruck hat, dass sich Verhaltensweisen entwickeln, bei denen es

„nur noch darum geht, dieses Eine da zu beenden, um was Neues zu bekommen. (...) Da versuchen wir auch immer zu intervenieren und zu sagen: ‚Es kommt nicht darauf an, wie schnell du bist, und das heißt auch nicht selbstverständlich, wenn du das fertig hast, bekommst du das [nächste Heft, M.P.]. Sondern es gibt eben auch Sprünge und wenn du das fertig hast und ich sehe, du bist eigentlich schon viel weiter‘. Zum Beispiel wie so an so einem aktuellen Beispiel, was immer wieder vorkommt, dass Anne [1] jetzt zum Beispiel so ein Lese-Mal-Heft bekommt, was... Nina ...[2] jetzt grad erst gekriegt hat“ (OIn, Z. 400–407).

Frau Arnold macht somit transparent, dass die Stufung der Lehrwerke kein starres System ist, sondern der Einsatz eines Materials immer von den erreichten Fähigkeiten des Kindes abhängig

ist. Das Beispiel von Anne verdeutlicht im Vergleich mit der Zweitklässlerin Nina einen der möglichen „Sprünge“ eines Kindes innerhalb der Stufung. Dabei wird auch der Jahrgang als eher irrelevante Größe deutlich, zugleich kann sich die Perspektive der Kinder für die individuellenbezogene Differenzierung der Lernwege öffnen. Bezogen auf das Kriterium des Jahrgangs wird die Aufgabe der Lehrkraft erkennbar, die möglicherweise fehlende Passung der Jahrgangszuordnung der Lehrwerke zu den individuellen Lernprozessen der Kinder in der Gruppe zu thematisieren. Hierzu ist eine gemeinsame Reflexion notwendig.

### 7.3 Alternative Unterrichtsarrangements

Neben dem lehrgangsförmigen Unterricht wurden Phasen der Freien Arbeit, des Unterrichts in Lernwerkstätten und des projektorientierten Unterrichts beobachtet sowie die Lehrkräfte hierzu befragt. Diese drei Arrangements, die zur inhaltlichen und methodischen Öffnung des Unterrichts beitragen sollen (vgl. Kap. 5.4.2), erfordern von der Lehrkraft ebenfalls eine Differenzierung der Lerngegenstände für die Kinder der jahrgangsheterogenen Gruppe. Während im lehrgangsförmigen Unterricht die von der Lehrkraft strukturierte „Angebotsdifferenzierung“ vorherrscht, rückt in diesen Arrangements die „Selbstdifferenzierung“ daneben und zeitweise verstärkt in den Vordergrund: Letztere nimmt das Kind durch seine interessenbezogene Wahl des Lerngegenstands selbst vor (vgl. Kap. 5.2.1).

Leitend bei der Analyse war die vierte Forschungsfrage, wie die Lehrkräfte die Innere Differenzierung in der Freien Arbeit (1. Skizze), im Werkstattunterricht (2. Skizze) und im projektorientierten Unterricht (3. Skizze) gestalten und inwieweit sich ihr didaktisches Handeln hierbei im Vergleich zur Jahrgangsklasse verändert hat.

#### 1. Skizze: Die Freie Arbeit

In der Freien Arbeit wählen die Kinder eine Tätigkeit aus den vorhandenen Freiarbeitsmaterialien oder stellen sich eine mehrere Tage dauernde eigene Aufgabe. Lehrkräfte berichten davon, dass einzelne Kinder in dieser Zeit beispielsweise ein Expertenbuch zu einem selbst gewählten Thema erstellen, womit diese Phase auch projektorientiertes Arbeiten ermöglicht (vgl. MIn Z. 320f.; SIn Z. 1841ff.; TIn Z. 992ff.). In den beobachteten Klassen stellt die Freie Arbeit eine tägliche, in der Regel 30 bis 45 Minuten dauernde Unterrichtsphase dar, die im Offenen Anfang gegen 7.45 Uhr beginnt und mit der Morgenversammlung endet (vgl. Kap. 8.2.1).

Als wichtige Veränderung im Vergleich zur Jahrgangsklasse konstatieren einige Lehrkräfte, dass sie die Freie Arbeit nun täglich vorsehen, sie häufig spontan verlängern oder bereits bei der Planung einen größeren Zeitanteil hierfür vorsehen. Diese Entscheidung begründen sie mit ihren Beobachtungen, dass die Kinder intensiv arbeiten und die selbstgewählte Tätigkeit oft ihren Bedürfnissen und Fähigkeiten entspricht (vgl. OIn, Z. 334ff.; SBe, 22.5.2007; TBe, 14.5.2007; UIn, Z. 399ff.; VIn, Z. 476ff.; XIn, Z. 166ff.).

Die zeitliche Ausdehnung der Freien Arbeit basiert auf einer Veränderung der pädagogischen Haltung zur selbstbestimmten Lernfähigkeit der Kinder: Es geht um die Bereitschaft der Lehrkräfte, ein höheres Maß an Selbstdifferenzierung zuzulassen. Diese Veränderung beginnt für Herrn Wendler mit der an sich selbst gerichteten Frage: „Wie lernen Kinder überhaupt?“ (VIn, Z. 477). Aufgrund seiner Beobachtungen wird für ihn deutlich, dass die „Auseinandersetzung mit [der] Umwelt“ sich in geeigneter Weise in „Freiarbeitsphasen“ entwickeln kann, es für die Lehrkraft aber notwendig ist,

„dem Kind das Vertrauen entgegenzubringen: ‚Ja es lernt schon so, wie es lernen kann‘. Das war ein wichtiger Umdenkungsprozess bei uns“, der alte Vorstellungen ablöste, „wo wir ja so dachten: Wir bringen Kindern bestimmte Sachen bei und das lernen die so“ (VIn, Z. 479–484).

Die Veränderung ihrer Haltung sehen die Lehrkräfte zugleich als Möglichkeit, sich stärker als in den Lehrgängen aus der Unterrichtsführung zurücknehmen und die Kinder intensiver zu beobachten (vgl. SIn, Z. 1990ff.; Tin, Z. 1006ff.; UIn, Z. 399ff.; XIn, Z. 196ff. und 1636ff.; YIn, Z. 1715ff.).

Grundvoraussetzung für die Freie Arbeit ist es, dass die Lehrkräfte die notwendigen Freiarbeitsmaterialien bereitstellen. Diese müssen im Vergleich zur Jahrgangsklasse ein größeres Spektrum an Lerngegenständen repräsentieren, um den heterogenen Lernniveaus der Klasse gerecht zu werden (vgl. MBe, 16.12.2004; SBe, 22.5.2007; UIn, Z. 565ff.; WIn, Z. 735ff.; YIn, 1363ff.). Eine weitere Aufgabe ist die Anleitung zur Arbeit mit diesen Materialien durch die Lehrkräfte, die einige von ihnen durch die Jahrgangsmischung als deutlich entlastet erleben. So hat Frau Becker im Vergleich zur Jahrgangsklasse zu Schuljahresbeginn

„sehr viel schneller (...) Freiarbeitsmaterial eingeführt“, indem sie den Kindern des zweiten und dritten Jahrgangs den Impuls gab: „Ihr zeigt denen [den Erstklässlern, M.P.] jetzt mal ein Freiarbeitsmaterial seiner oder eurer Wahl und versucht das ... den Ablauf zu zeigen, wie man damit umgeht“ (YIn, Z. 1716–1720).

Mit diesen jahrgangsgemischten Partnerteams gelingt es der Lehrkraft, eine raschere Selbstdifferenzierung bei den Schulanfängern zu ermöglichen.

Unabhängig von der Materialeinführung begünstigt die Freie Arbeit im Vergleich zum lehrgangsorientierten Unterricht das jahrgangsgemischte kooperative Lernen. Bei der gemeinsamen Arbeit geben Kinder ihr Wissen und ihre Fertigkeiten an andere weiter. Kinder mit weit ausgebildeter Lesekompetenz unterstützen beispielsweise die Schulanfänger beim Verständnis von Texten, was zur Entlastung der Lehrkräfte beiträgt (vgl. NIn, Z. 642ff.; UIn, Z. 413ff.; XIn, Z. 1638ff.; YIn, Z. 743ff.).

Die Bedeutung der Freien Arbeit erläutert Frau Kunstmann an ihrer Beobachtung in einer anderen jahrgangsheterogenen Klasse: „Die Kinder kommen alle so rein (...), nehmen sich was zu tun, fangen an zu arbeiten“, wobei es auf Frau Kunstmann eine besondere „Faszination“ ausübt, „dass die Kinder so selbstständig sind“ (SIn, Z. 1747–1751). Die Freie Arbeit besitzt eine Bedeutung dafür, dass sich die Kinder zu Beginn eines jeden Schultages auf eine Selbstverantwortlichkeit beim Lernen einstellen, die für die folgenden Unterrichtsphasen der Lehrgangsarbeit notwendig ist.

## **2. Skizze:** Der Unterricht in Lernwerkstätten

Im Gegensatz zur Freien Arbeit findet der Werkstattunterricht in den untersuchten Klassen nur für einige Wochen mehrmals im Schuljahr statt, in dieser Zeit ersetzt er den lehrgangsförmigen Unterricht teilweise oder vollständig. Hierzu gestalten die Lehrkräfte den Klassenraum als Lernwerkstatt, indem sie zu einem gemeinsamen Thema ein Arrangement von Lernmaterialien und –gelegenheiten zusammenstellen. Dies zeigt eine besondere Planungsherausforderung an: Der Anspruch, fächer- und jahrgangsübergreifende Werkstätten zu entwickeln, erfordert Lernangebote mit mehreren Differenzierungsstufen. Dabei verfolgen die Lehrkräfte einen themenorientierten Planungsansatz, der sich in der Analyse als sehr komplex herausgestellt hat (vgl. Kap. 7.1.2) und den Frau Becker mit den Worten charakterisiert:

„Das bedarf natürlich einer Minikonzeptionsarbeit, wie es sonst ein Verlag leistet“ (YIn, Z. 480).

Dabei nehmen die Lehrkräfte die Werkstattplanung im Vergleich zur Jahrgangsklasse als deutlich verändert wahr und betonen die notwendige stärkere Differenzierung der Lernangebote. Auch bei Sachtexten und Lernmaterialien von Verlagen ist es für Frau Rotenbaum wichtig

„sich Gedanken zu machen: Wie kann man es [das Lernangebot, M.P.] so verwerten, dass die Kinder möglichst selbstständig damit umgehen können? ... Das bietet auch schon einen Reiz“ (UIn, Z. 36–38).

Die Lehrkräfte können diese Herausforderung vor allem deshalb bewältigen, da sie die Werkstätten im Team erstellen und sich über die Planung regelmäßig austauschen, wodurch sie eine qualitative Verbesserung der Lernangebote erreichen (vgl. OIn, Z. 52ff. und 154ff.; UIn, Z. 35ff.; VIn, Z. 62ff.). Gleichzeitig empfinden sie die Konzeption der Werkstätten für die Jahrgangsmischung auch als Mehrbelastung, die dauerhaft nur schwer zu leisten ist (vgl. NIn, Z. 1271ff.; PIn, Z. 554ff., OIn, Z. 59ff.; UIn, Z. 43ff.). Fertiggestellte Werkstätten könnten die Unterrichtsvorbereitung aber langfristig entlasten.

Da die Lehrkräfte die Werkstätten für die Leistungsniveaus dreier Jahrgänge konzipiert haben, erstellen sie differenzierte Werkstattpläne, in denen sie alle für das jeweilige Kind zur Verfügung stehenden Lernangebote aufführen (vgl. NIn, Z. 633ff.; OIn, Z. 72ff.; UIn, Z. 52ff.; VIn 70ff.). Frau Henze erläutert hierzu, dass

„wir da auch Vorgaben machen, dass sie nicht ganz beliebig wählen können, das sind ja unendlich viele Angebote. Einmal um den Kindern zu helfen, überhaupt was zu finden, was trifft [passend zum Lernstand ist, M.P.], dass ich [als Kind, M.P.] nicht jedes Mal Frust habe (...): ‚So ein schönes Bild oder so und ich kann es aber nicht lösen‘“ (NIn, Z. 633–639).

Innerhalb dieser differenzierten Pläne mit immer noch zahlreichen Angeboten (vgl. Kap 12.3.1) gibt es für die Kinder „die Freiheit“, Angebote zu wählen und diese auch „immer wieder zu machen“ (ebd., Z. 641f.). Beobachtet Frau Henze bei der Selbstdifferenzierung die häufig wiederholte oder singuläre Wahl eines Materials, versucht sie den Blick der Kinder zu erweitern, damit diese nicht aus Unkenntnis anderer Lernangebote eine einseitige Wahl treffen:

„Dann wird auch im Kreis eben darüber gesprochen: ‚Wie ist das Material?‘, ‚Welche Tipps gibt es?‘, ‚Wie machst du das?‘, ‚Ach ja, das ist ja eine gute Idee‘“ (NIn, Z. 647–649).

Daneben beobachten und begleiten die Lehrkräfte die Selbstdifferenzierung, indem sie nach der gemeinsamen Einführung in ein Unterthema die wählbaren Aufgaben für eine anschließende Einzelarbeit vorstellen. Den Impuls zur Selbstdifferenzierung formuliert Frau Arnold häufig wie folgt:

„Nimm dir, was deinem Kenntnisstand entspricht‘ oder wie formuliere ich das immer? ‚Nimm das, wo du dich am besten wiederfindest, also das, was du kannst, was du schaffen kannst‘“ (OIn, Z. 77–79).

Damit fordert sie die Kinder auf, ihre fachlichen Kompetenzen und ihre Leistungsfähigkeit einzuschätzen, damit sie ihre Wahl angesichts dieser Voraussetzungen zur Aufgabenbewältigung und unabhängig von ihrer Jahrgangszugehörigkeit treffen können. Anhand des beobachteten Wahlverhaltens stellt Frau Arnold fest, dass die Kinder

„sich eigentlich ganz gut einschätzen. Es gibt manchmal Kinder, die unterschätzen sich oder die überschätzen sich und da kann ich dann eben noch helfen“ (OIn, Z. 82–84).

In jenen Fällen ist eine individuelle Reflexion mit dem Kind sinnvoll.

### 3. Skizze: Der projektorientierte Unterricht

Für den projektorientierten Unterricht, der in der Jahrgangsklasse seinen festen Platz neben anderen Unterrichtsformen besaß, konstatieren einige Lehrkräfte, dass sie diesen zu Anfang der jahrgangsheterogenen Klasse deutlich vernachlässigen, dieser für lange Zeiträume faktisch fehlt oder auch zur Zeit des Interviews noch kaum eingeplant wird. Hierfür werden zwei Gründe erkennbar.

Im themenorientierten Sachunterricht gerät der projektorientierte Unterricht in Konkurrenz zu den Werkstätten, die die Lehrkräfte mit hohem Arbeitsaufwand neu erstellt haben und die sie nun zunächst nutzen (vgl. OIn, Z. 1118ff.; PIn, Z. 880ff.; ZIn, Z. 1800ff.). Daneben benötigt der Lehrgangsunterricht einen großen Zeitanteil im Schuljahr, so dass einige Lehrkräfte sich kaum den zeitlichen Freiraum für projektorientiertes Lernen nehmen (vgl. Min, Z. 316ff.; TIn, Z. 386ff.; ZIn, 1864ff.).

Zudem besteht die Hypothese, dass einige Lehrkräfte angesichts der hohen Anforderungen des differenzierten Lehrgangsunterrichts zunächst versuchen, Situationen der Überforderung für sich zu vermeiden, die ein jahrgangsgemischter projektorientierter Unterricht mit sich bringen könnte.

In den Jahrgangsklassen unterrichteten Lehrkräfte vornehmlich im dritten und vierten Jahrgang projektorientiert. Im ersten Jahrgang, so merkt Frau Arnold an, sind Projekte hingegen nur selten und „mit sehr viel Aufwand und Gewusel (...) zu Stande gekommen“ (OIn, Z. 1124f.). In den jahrgangsheterogenen Klassen verschiebt sich diese Arbeit nun auf die Jahrgänge eins bis drei. Frau Arnold zieht den Vergleich:

„Die Projekte, die man macht jetzt, die haben auch eine ganz andere Qualität und auch gerade für die jüngeren Kinder, das hätte man nie... nie und nimmer hätte ich solche Sachen früher angeboten in Jahrgang eins, nie... Weil... da hätte ich die Hände über dem Kopf zusammen geschlagen, das hätte ich nie bewältigt bekommen. Und... das kann ich jetzt aber, das ist anders geworden. (Interviewer: Durch die Jahrgangsmischung?) Frau Arnold: Nur durch die Jahrgangsmischung kann ich das“ (OIn, Z. 1126–1133).

Die positive Bewertung basiert hier auf der Zusammenarbeit in der jahrgangsheterogenen Lerngruppe, die jedoch von der Lehrkraft ein anderes didaktisches Vorgehen erfordert als im projektorientierten Unterricht der Jahrgangsklasse.

Zunächst geht es um die Formulierung eines gemeinsamen Projektthemas, das für die Kinder ein „echtes Problem“ darstellt und für sie einen Aufforderungscharakter zur Bearbeitung besitzt (Hänsel 1997, 76). Aus der Sicht von Herrn Wendler muss die Lehrkraft in der jahrgangsheterogenen Lerngruppe im Vorfeld differenzierter und

„genauer überlegen: ‚Ist das ein Thema, was jetzt zu diesem Zeitpunkt alle interessiert oder ist das nicht so?‘ Oder: ‚Verrichte ich da Arbeiten, die für einen Erstklässler viel zu schwer sind?‘“ (VIn, Z. 933–935).

Nach der Formulierung und Abstimmung eines Projektthemas, die ähnlich wie in der Jahrgangsklasse mit der Lerngruppe gemeinsam verläuft, gilt es für die Lehrkräfte, den Einstieg in das Thema zu gestalten. Da in den Jahrgängen eins bis drei die zentralen Kompetenzen des Lesens und Schreibens sehr unterschiedlich weit entwickelt sind, erweisen sich diesbezügliche Zugänge zu einem Projektthema nur eingeschränkt als sinnvoll. Daher versuchen die Lehrkräfte den gemeinsamen Einstieg beispielsweise über eine praktische Aufgabe, ein Bild, ein Mindmap

oder eine theaterpädagogische Einlage zu gestalten, so dass alle Kinder unabhängig von ihren schriftsprachlichen Fähigkeiten daran teilhaben können (vgl. OBe, 22.2.2006; VIn, Z. 936ff. und 1169ff.; YIn, Z. 903ff.).

Sowohl die differierenden Interessen als auch die unterschiedlichen Fähigkeiten der Kinder machen eine Differenzierung des Themas notwendig, wobei die Kooperation von leistungsverschiedenen Kindern in jahrgangsgemischten Kleingruppen durchaus sinnvoll ist. Daher ermöglicht Frau Schneider „bei Projektarbeiten, auch wenn wir ein [M.P., Ober-] Thema haben, innerhalb des Themas auszuwählen“ (MIn, 334–335). Die damit einsetzende Selbstdifferenzierung der Kinder kann aus Sicht der Lehrkraft auch die Gefahr einer Überforderung mit sich bringen. Aufgrund der Entscheidung der Lehrkraft für die freie Wahl des Kindes formuliert Frau Becker am Beispiel des Projektthemas „Wie funktioniert unser Körper“ an sich selbst den Anspruch:

„Dann muss ich auch zulassen, dass zum Beispiel ein Erstklässler sich das Thema ‚Galle‘ aussucht, und ich denke: ‚Um Himmels Willen, da weiß ich [betont] fast nichts drüber! Wie will der [betont] zu dem Thema forschen?“ (YIn, Z. 916–918).

Somit gewinnt die bei der Freien Arbeit analysierte pädagogische Haltung der Lehrkraft an Bedeutung, die freie Wahl tatsächlich zuzulassen.

Die Selbstdifferenzierung des Kindes entbindet die Lehrkraft jedoch nicht von einer differenzierten Begleitung der Projektarbeiten. Diese richtet sich in der Anfangsphase auch auf ein mögliches Produkt, zu dem Frau Herwald die Kinder befragt:

„Wie möchtet ihr das erarbeiten? Soll da ein Ergebnisplakat rauskommen? Soll da ein Buch rauskommen? Möchtet ihr Vorträge halten? Welches Thema möchtet ihr als Erstes machen? so...“ (PIn, Z. 878–880).

Um die Kinder bei ihren Entscheidungen zu beraten, ist es sinnvoll, mit ihnen – ähnlich wie bei der Selbstdifferenzierung in der Werkstatt – ihre fachliche Kompetenz und Leistungsfähigkeit zu reflektieren. Dies geschieht auch bei der Begleitung der laufenden Projektarbeiten. So richtet Frau Janssen in der Besprechung mit einer jahrgangsgemischten Kleingruppe den Blick auf die unterschiedliche Lesekompetenz, um eine sinnvolle Verteilung der Aufgaben unter den Kindern zu initiieren:

„Dann haben wir so überlegt, also: ‚Wenn du weißt, der Einer [Erstklässler, M.P.], der kann nicht gut ... lesen, gibst du dem den Job des ersten Vorlesers?‘ Ja? Und dann haben Kinder gesagt: ‚Nein, der kann ja dann vielleicht der Zeitwächter sein‘. Oder: ‚Der kann ja dann vielleicht mal Wichtiges unterstreichen, was ich dem zeige!‘“ (RIn, Z. 238–244).

Die Beratung mit den Kindern erfordert eine bedarfsorientierte Begleitung, was letztlich bedeutet, stärker im Sinne der Projektmethode zu arbeiten. Dabei profitieren die Kinder langfristig von der jahrgangsgemischten Projektarbeit: So beobachtet Frau Schneider in diesen häufig einen Transfer der Arbeitstechniken, der „ganz oft eine Bereicherung“ darstellt (vgl. MIn, Z. 351), und zu einer – von Frau Arnold zu Beginn der Skizze bemerkten – höheren Qualität von Projektprodukten führen kann.

#### 7.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Analyse hat sich mit der Inneren Differenzierung in drei Bereichen didaktischen Handelns befasst: den grundlegenden Planungsaspekten, dem lehrgangsförmigen Unterricht und drei weiteren Unterrichtsarrangements.



Bei der Planung lässt sich im Vergleich zur Jahrgangsklasse eine veränderte, deutlich breitere Wahrnehmung der Lehrpläne bei den Lehrkräften feststellen. Dies hat zur Folge, dass sie die Lerngegenstände weniger auf einen Jahrgang bezogen, sondern stärker im Kontinuum aller Grundschuljahrgänge sehen<sup>252</sup>. Verändert hat sich auch der Ausgangspunkt der Planung, die für den lehrgangsförmigen Unterricht häufig nicht mehr mit der Auswahl und Formulierung eines gemeinsamen Themas beginnt, da die Lehrwerke der drei Jahrgänge nicht die gleichen Themen mit entsprechend differenzierten Aufgaben anbieten<sup>253</sup>. Jene Situation wird in den Beiträgen zur Jahrgangsmischung bisher nicht thematisiert, ebenso wie der lehrgangsförmige Unterricht selten Gegenstand der Allgemeinen Didaktik ist (vgl. Kap. 5.2).

Anhand der Planungsüberlegungen der Lehrkräfte zur Inneren Differenzierung wurde deutlich, dass sie eine jahrgangsbezogene Differenzierung für drei Jahrgänge – die einem jeweils undifferenzierten Jahrgangsklassenunterricht entspricht – nach kurzer Anfangszeit als unzureichend erkennen und stattdessen den Ansatz einer individuenbezogenen Differenzierung entwerfen. Damit geben die Lehrkräfte die gleichschrittige Arbeit der Kinder eines Jahrgangs auf, wie es bereits für die jahrgangsheterogene Volksschule als Anspruch formuliert war (vgl. Eckhardt 1928, 101; Geissler 1960, 64).

Gleichzeitig erkennen die Lehrkräfte die Aufgabe, zwischen der individuellen Arbeit und dem gemeinsamen Austausch über Lerngegenstände eine Balance zu schaffen.

Im lehrgangsförmigen Unterricht steht die Arbeit mit Wochenplänen und die Differenzierung mittels Zusatzaufgaben, mit denen in der Jahrgangsklasse immer wieder ein Gleichstand der Kinder eines Jahrgangs erzeugt wurde, sowohl bei den Lehrkräften als auch in der Literatur in deutlicher Kritik (vgl. Peschel 2002, 11ff.; Zehnpfennig et al. 2005, 196). Individualisierte Wochenpläne lösen diese Problematik ein Stück weit auf, erweisen sich für die Lehrkräfte aber als sehr arbeitsaufwändig und teilweise unpassend zur Leistungsfähigkeit des einzelnen Kindes. Effektiver hingegen ist die Stufung der Lehrwerke und die Konzeption der Lehrwerkspläne; letztere sind in Berichten zur Jahrgangsmischung nur ansatzweise beachtet (vgl. Hesse 2005, 104f.). Die Lehrkräfte realisieren einen jahrgangsunabhängigen, individuenbezogenen Differenzierungsansatz, mit dem sie die Lernprozesse der Kinder im Hinblick auf die Lerntempi und -wege möglichst individuell gestalten sowie Zeitpunkte der Anleitung und der Leistungsüberprüfung flexibel halten können. Diese Konzeption ist im Vergleich zum lehrgangsförmigen Unterricht der Jahrgangsklasse als eine der entscheidenden Veränderungsleistungen der Lehrkräfte zu werten, die zugleich eine Komplexitätssteigerung ihres didaktischen Handelns im Unterricht bedeutet. Die Vielfalt der Lerntätigkeiten in den Lehrjahren zu überblicken und das eigene Handeln in geeigneter Weise zu gestalten, wird als Herausforderung für die Lehrkräfte erkennbar. Gleichzeitig unterscheidet sich die individuenbezogene Differenzierung mit diesen Instrumenten von den in der Theorie auch kritisch bewerteten Ansätzen einer „Individualisierung des Unterrichts“ (vgl. Meyer-Willner 2001, 373) und einer betonten „individuellen Förderung“

252 Die jeweils zwei Schuljahre umfassende Gliederung der Lehrpläne und ihre im Untersuchungszeitraum noch bestehende Jahrgangsgliederung einzelner Lerngegenstände sind kritisch zu werten im Hinblick auf eine individuenbezogene Differenzierung in einer Klasse mit drei Jahrgängen. Dies gilt auch für den Begriff der verbindlichen Anforderungen, da er in Kombination mit dem Kriterium des Jahrgangs eine Normierung schafft, die im Einzelfall mit individualisierten Lernprozessen kollidiert.

253 Zu beachten bleibt die eingeschränkte Eignung der für die Jahrgangsklasse konzipierten Lehrwerke. Die bereits in der historischen Analyse deutlich gewordene Notwendigkeit, dass jahrgangsübergreifender Unterricht geeignete Lehrwerke mit stark differenzierten Lernangeboten und -aufgaben zu gemeinsamen Themen benötigt, findet sich in der aktuellen Diskussion um die Jahrgangsmischung nicht.

(vgl. Helmke 2013, 34). Grundlage des Unterrichts sind daher nicht zahlreiche individuell zugeschnittene Lernangebote, sondern ein in den Lehrwerksplänen enthaltener Grundkanon an Aufgaben, der für einzelne Kinder bezogen auf Lernvoraussetzungen und Leistungsfähigkeit differenziert werden kann.

Bedeutsam und in der Diskussion zur Jahrgangsmischung bislang nur ansatzweise beachtet ist die Wahrnehmung der Lehrkräfte, dass neben der hohen Lernmotivation einiger Kinder auch problematische Effekte bei der individuenbezogenen Differenzierung auftreten können (vgl. Berthold 2008a, 69). Dem oberflächlichen Abarbeiten von Aufgaben und dem Wettlauf in den Lehrwerken bei der selbständigen Arbeit versuchen die Lehrkräfte in geeigneter Form zu begegnen und den Blick der Kinder auf die notwendige Qualität der Ergebnisse zu lenken.

Angesichts eines teilweise als zu lehrangslastig empfundenen Unterrichts stellt sich die Frage nach dessen Gewichtung im Verhältnis zu den Unterrichtsarrangements, in denen eine Öffnung des Unterrichts betont wird. In diesen stellen die Lehrkräfte durchgängig Veränderungen bei der Angebots- und Selbstdifferenzierung fest. Bei der Planung der Freien Arbeit und der Lernwerkstätten wird deutlich, dass sie für die jahrgangsheterogene Gruppe ein niveaudifferenziertes Materialangebot bereitstellen müssen. Dies erweist sich besonders für die fächerübergreifenden Themen des Werkstattunterrichts als Herausforderung. Der projektorientierte Unterricht wird im Vergleich zur Jahrgangsklasse zunächst vernachlässigt, da er in Konkurrenz zu den aufwändig erstellten Werkstätten steht. Bei ersten Projekten stellen die Lehrkräfte fest, dass sie bei der Wahl und Formulierung des Themas im Blick behalten müssen, ob und inwieweit sie die Interessen der Kinder und ihre heterogene Leistungsfähigkeit berücksichtigen, wie dies in der Literatur bereits als nicht leicht zu lösende Aufgabe thematisiert wird (vgl. Hinz et al. 2004, 181).

Insgesamt konstatieren einige Lehrkräfte eine Veränderung ihrer pädagogischen Haltung, ein höheres Maß an Selbstdifferenzierung im Unterricht zuzulassen. Diese zeigt sich in der zeitlichen Ausdehnung der täglichen Freien Arbeit ebenso wie in der Bereitschaft der Lehrkräfte, bei Schulanfängern beispielsweise die Wahl komplexer Unterthemen eines Projekts zuzulassen. Dabei begleiten sie im Werkstatt- und Projektunterricht die Selbstdifferenzierung der Kinder, indem sie den Blick der Kinder auf ihre fachlichen Kompetenzen und ihr Leistungsvermögen richten, damit diese sich bei der Wahl ihrer Aufgabe nicht zu stark über- oder unterschätzen.

## 8 Die Anleitung des Lernens

Aufbauend auf den Ergebnissen zur Inneren Differenzierung widmet sich das folgende Kapitel dem zweiten Fragenkomplex des Erkenntnisinteresses: Der Anleitung des Lernens. Der Ansatzpunkt dieser Studie, das didaktische Handeln der Lehrkräfte aus der Perspektive der Veränderung heraus zu untersuchen, wird für die Anleitung des Lernens – anders als im vorangegangenen Kapitel – nicht zu Beginn der einzelnen Abschnitte, sondern gebündelt fokussiert (Kap. 8.1). Anschließend wird in drei Abschnitten untersucht, wie die Lehrkräfte Anleitungssituationen in unterschiedlichen Sozialformen gestalten. Damit ergibt sich folgende Inhaltsstruktur:

Grundlegende Veränderungen bei der Anleitung des Lernens (Kapitel 8.1)		
Die Anleitung des Lernens ...		
für die jahrgangsheterogene Gesamtgruppe (Kapitel 8.2)	für heterogene oder homogene Kleingruppen (Kapitel 8.3)	für einzelne Kinder (Kapitel 8.4)
Der Umgang mit den Zeitressourcen zur Anleitung (Kapitel 8.5)		

Abb. 8.1: Inhaltsstruktur des Kapitels

Die Anleitung der Gesamtgruppe im Rahmen der Versammlungskreise stellt sich für die Lehrkräfte am deutlichsten als verändert dar: Teilnehmende sind nicht mehr nur die Kinder eines Jahrgangs, sondern die Anleitung muss für die Kinder dreier Jahrgänge und damit für eine sehr leistungsheterogene Gruppe gestaltet werden (Kap. 8.2). Die Analyse befasst sich damit, inwieweit die Lehrkräfte in dieser Sozialform fachbezogene Lernangebote vor einer Arbeitsphase anleiten (Kap. 8.2.1) und diese nach einer Arbeitsphase mit allen Kindern reflektieren (Kap. 8.2.2).

Auch die Anleitung des Lernens in Kleingruppen, wie sie bei der Gestaltung von Unterrichtsverläufen in Kapitel 8.1.3 erstmals skizziert wird, stellt für die Lehrkräfte eine zentrale Veränderung ihres Handlungsfeldes dar (Kap. 8.3). Der Fokus richtet sich zum einen auf die Situation der Kleingruppe: Es wird untersucht, aufgrund welcher Kriterien die Lehrkräfte diese bilden und welche Merkmale die Anleitungen aufweisen (Kap. 8.3.1). Zum anderen ist zu analysieren, wie die Lehrkräfte die Situationen der selbstständig arbeitenden Kinder außerhalb der Kleingruppe gestalten und wie sie die Parallelität der Unterrichtssituationen wahrnehmen (Kap. 8.3.2).

Die Anleitung einzelner Kinder gewinnt aufgrund des individuenbezogenen Differenzierungsansatzes an Bedeutung (Kap. 8.4). Im Gegensatz zur Anleitung einer Kleingruppe, die nur auf Initiative der Lehrkraft erfolgt, werden die individuellen Anleitungen sowohl von den Lehrkräften als auch von den Kindern initiiert. Bei ersteren gilt es zu analysieren, wie die Lehrkräfte diese mit ihren eigenen Impulsen und auf die Fragen der Kinder eingehend gestalten (Kap. 8.4.1). Bezogen auf die von den Kindern initiierten Anleitungen lässt sich untersuchen, inwieweit die Lehrkräfte die Vielzahl der Anleitungen und deren Abfolge organisieren (Kap. 8.4.2).

Sowohl für die Anleitung von Kleingruppen als auch für die individuelle Anleitung äußern die Lehrkräfte die Problematik des Zeitmangels bzw. der zu geringen Zeitressourcen hierfür (Kap. 8.5). Worin sie diese begründet sehen und wie sie hiermit bezogen auf die Lernprozesse

der Kinder umgehen, soll abschließend untersucht werden. Abschließend werden die Ergebnisse der ersten fünf Abschnitte resümiert (Kap. 8.6).

## 8.1 Grundlegende Veränderungen

Im Folgenden werden drei grundlegende Veränderungen innerhalb des didaktischen Aufgabenfelds der Anleitung des Lernens untersucht, die die Lehrkräfte im Vergleich zur Jahrgangsklasse benannt haben.

Der erste Abschnitt befasst sich mit der Frage der didaktischen Notwendigkeit einer Anleitung des Lernens, zu der die Lehrkräfte ihre Haltung teilweise verändert haben. Gegenstand des zweiten Abschnitts ist die Anleitung durch die Kinder im Rahmen einer „Kultur des Helfens“, die in den Jahrgangsklassen in dieser Form nicht existierte: Diese Hilfen entlasten und unterstützen die Lehrkräfte in ihren Aufgabe, gleichzeitig müssen sie die Kultur durch geeignete Maßnahmen initiieren. Der dritte Abschnitt untersucht die Veränderungen bei der Planung von Unterrichtsverläufen und bei der Wahl der Sozialformen, in denen eine Anleitung des Lernens stattfindet.

### 8.1.1 Zur didaktischen Notwendigkeit einer Anleitung

Neue Lerngegenstände mit der Lerngruppe einzuführen und zu erarbeiten, gilt in der Didaktik als eine zentrale Aufgabe von Lehrkräften, unbenommen bleibt hiervon die selbstständige Erarbeitung von Inhalten durch die Kinder. Die individuenbezogene Differenzierung der Lerninhalte und -tempi in den Lehrwerken gibt Anlass zu der Frage, inwieweit und in welchen Fällen die Lehrkräfte eine Anleitung des Lernens didaktisch als notwendig ansehen.

Für Frau Kunstmann rücken die möglichen Effekte gemeinsamer Anleitungen für die Lern- und Arbeitsprozesse der Kinder in den Fokus. Sie skizziert hierzu im Rückblick eine exemplarische Anleitungssituation der Jahrgangsklasse:

„In einer jahrgangsgleichen Klasse, also da bist du, nicht wahr, bist du gewöhnt: Unterricht ist: Wir besprechen was gemeinsam, wir führen irgendwas neu ein, wir haben eine neue Mathebuchseite. Dann sitzen alle, drei hören zu, fünf hören manchmal zu, acht hören nie zu und die anderen, weiß ich nicht, kriegen eigentlich nichts mit. So kenne ich das. Ich fand das immer total schwierig. Und habe das aber trotzdem so gemacht, weil: ‚Das muss man so erklären.‘ Dann haben sich alle hingesetzt und die Hälfte wusste sowieso, oder, weiß nicht, ein Drittel wusste sowieso schon, was sie machen sollten. Das andere Drittel hatte überhaupt nichts mitgekriegt, die bräuchten das eigentlich noch mal erklärt, das habe ich natürlich auch gemacht: ‚Wer es noch nicht verstanden hat, bleibt noch hier.‘ Und die andere, die andere Hälfte guckt sich das an und kriegt das allein heraus, weil sie mir nicht zugehört haben, so, nicht wahr“ (SIn, Z, 251–262).

Frau Kunstmann richtet den Blick auf verschiedene Verhaltensweisen der Kinder bei einer Einführung in der Jahrgangsklasse, die vom aufmerksamen Zuhören bis zum völligen ‚Abschalten‘ der Aufmerksamkeit reichen. Das Wissen und die Fähigkeiten der Kinder bezogen auf die selbstständige Aufgabenbearbeitung beurteilt sie ähnlich heterogen: Aus dem Verhalten des ‚Nicht-Zuhörens‘ kann keine Schlussfolgerung im Hinblick auf die selbstständige Aufgabenerschließung getroffen werden. Trotz der beschriebenen Differenzierungsmaßnahme einer vertieften Erarbeitung in der Kleingruppe empfand Frau Kunstmann diese Situationen insgesamt als schwierig, erlebte sie doch den an sich selbst gestellten Anspruch „Das muss man so erklären“ als eine Art Zwang. Die heterogene Aufmerksamkeit der Gruppe und die unterschiedliche Fähigkeit der Kinder, sich Aufgaben selbst zu erschließen, lässt die Lehrkraft den Sinn derartiger

gemeinsamer Einführungen kritisch hinterfragen. Dies rückt die Alternative einer zielgerichteten Anleitung für einzelne Kinder in den Blick.

Die im Beispiel von Frau Kunstmann geringe Motivation einiger Kinder durch spezielle Motivationsphasen bei der Anleitung in der Jahrgangsklasse zu erhöhen, skizziert Frau Herwald ebenso als problematisch. Daher begrüßt sie den stärkeren Verzicht auf die gemeinsame Anleitung in der jahrgangsheterogenen Klasse:

„Meine sogenannte Lehrerrolle: ‚Du musst das machen‘ fällt dadurch auch wieder weg, weil die Kinder ganz gut untereinander [sich motivieren, M.P.] oder halt die Motivation anders gelagert ist. Was ich da auch sehr schön finde, ist, dass ich da keine künstlichen geschaffenen Motivations..., wie nennt man das jetzt, diese künstlich geschaffenen Lernmotivationen, schaffen muss, so ganz tolle Einstiege: Wie oft hat man sich früher den Kopf darüber zerbrochen, dass man einen tollen Einstieg in ein neues Thema hat oder das Stundenthema nur, und ... das entfällt im JÜ ja völlig, zumindest da in diesem ersten Block [1. und 2. Stunde, M.P.], den wir da haben, wo die individuell arbeiten. Der Reiz ist an sich gegeben durch die Zieltransparenz“ (PIn, Z. 139–148).

Auch Frau Herwald beschreibt die Aufgabe, Lerngegenstände für alle Kinder gemeinsam einzuführen, ähnlich wie Frau Kunstmann mit den Worten: „Du musst das machen“, ein Zwang, der in der jahrgangsheterogenen Klasse weitgehend entfällt. Dabei wird die Erleichterung deutlich, dass sie bei Einführungen keine „künstlich[e]“ Lernmotivation mehr schaffen muss, was sie im Rückblick als Planungshürde einstuft.

Stattdessen besitzen neue Lerninhalte eine Zieltransparenz, da sie durch die gestufte Lehrgangsstruktur und die verschiedenen Lerntätigkeiten der Kinder häufig bereits vor der eigenen Auseinandersetzung ins Blickfeld des einzelnen Kindes gerückt sind. Aus Sicht von Frau Herwald erzeugt dies bei den Kindern eine hinreichende Motivation, sich einem neuen Inhalt zuzuwenden (vgl. Kap. 7.2.3).

Im Verlauf der zunehmenden Differenzierung der schriftlichen Lernangebote und der Lern tempi, stellen verschiedene Lehrkräfte fest, dass viele Kinder in der Lage sind, sich Lerninhalte selbstständig zu erarbeiten, wie dies Frau Arnold konstatiert:

„Viele Kinder brauchen vielleicht dieses... dieses Besprechen gar nicht, oder so, von irgendwelchen... Schwierigkeiten oder Phänomenen, die es halt in Sprache gibt oder in Mathe, die haben das einfach so drauf, ohne dass es jemals besprochen wurde, wenn man sie fragt dann. Also es passieren auch viele solche Sachen im Zweiergespräch, nicht mehr so in der Gruppe, sondern auch in der direkten Unterhaltung mit dem Kind“ (OIn, Z. 202–207).

Statt einer gemeinsamen Anleitung des Lernens setzt sich bei Frau Arnold die Haltung durch, besondere „Schwierigkeiten oder Phänomene[n]“ seltener im Rahmen einer Kleingruppe (vgl. Kap. 8.3), sondern eher gezielt in der individuellen Anleitung zu besprechen (vgl. Kap. 8.4). Sie differenziert somit die Frage, inwieweit eine Anleitung bei einem Lerninhalt notwendig ist, von Kind zu Kind. Für jene Kinder, die aus der Sicht von Frau Arnold eher selten eine Anleitung benötigen, bringt dieses Vorgehen eine selbstständige Erarbeitung der Inhalte mit sich.

Ein Verzicht auf die Anleitung eines Kindes bedeutet für die Lehrkraft aber eine Veränderung ihrer vermutlich in der Jahrgangsklasse erworbenen Haltung, dass die Einführung neuer Lerninhalte grundsätzlich notwendig ist, wie Frau Henze anmerkt:

„Und da fiel mir das am Anfang sehr schwer, loslassen zu können und [zu einem Kind, M.P.] sagen zu können: ‚Ja, du kannst weiterarbeiten, wenn du da schon bist.‘ Da habe ich am Anfang oft gedacht: ‚Ich müsste...‘ Da habe ich auch viel öfter als ich das jetzt mache die Kinder zusammengezogen und gesagt: ‚Ne, ne, ne, halt! Auf dieser Seite, das könnt ihr überhaupt nicht können, weil das muss ich euch ja erklären‘ (...) Und... ich habe gemerkt, dass das meine Kräfte zu sehr aufzehrt, dass das einfach nicht geht. Und dann musste ich auch lockerer lassen. Und das war auch gut, weil ich dann auch gemerkt habe, dass die Kinder sehr wohl auch, ohne dass ich ihnen das erkläre, ganz, ganz, ganz, ganz viele Sachen können. Und je mehr ich ihnen das auch zutraue oder zulasse, desto besser gelingt das eigentlich. (...) Aber, also das denke ich, habe ich im ersten Jahr sehr gelernt, dass man sie einfach auch lassen muss, und sich das trauen muss, was schwierig ist, finde ich, weil ich es anders gelernt habe“ (NIn, Z. 151–172).

Fällt es Frau Henze zu Beginn des jahrgangsübergreifenden Unterrichts schwer, auf die gemeinsame Anleitung zu verzichten, lassen sich dafür zwei Gründe erkennen: Die relativ junge Lehrerin hat durch ihre Ausbildung die Haltung erworben, dass neue Lerngegenstände grundsätzlich der Einführung durch sie als Lehrkraft bedürfen. Zudem geben die Lehrerhandbücher zu den Lehrwerken detaillierte Anweisungen, wie sie die Kinder anleiten soll (vgl. Kap. 7.2.3). Sich von beidem zu lösen bedeutet, eine zunehmende Autonomie vom Lehrerhandeln des Jahrgangsklassenunterrichts zu gewinnen. Die zu Anfang häufigen gemeinsamen Einführungen und die Erfahrung von Frau Henze, dass dies ihre „Kräfte zu sehr aufzehrt“, machen die Belastung erkennbar, die fortlaufende Anleitungen für verschiedene Gruppen in der jahrgangsübergreifenden Klasse mit sich bringt.

Zu dieser Position gibt es auch eine Gegenposition, wie sie Frau Becker vertritt. Die Loslösung vom Anspruch der gemeinsamen Anleitung erfordert auf Seiten der Lehrkraft die Auseinandersetzung damit, inwieweit sie die Verantwortung für den Lernprozess in die Hände des Kindes geben kann. Frau Becker erläutert hierzu:

„Das muss ich dann zulassen können oder mehr zulassen können, dass ich das abgebe. (Interviewer: ..., dass das Kind das alleine macht?) In gewissen Teilen kann ich das auch. Aber das kann kein durchgehendes Unterrichtsprinzip sein, weil dann fehlt mir das, das ... das ‚Für-alle-in-die-Tiefe-Gehen‘. Ich möchte auch einige Kenntnisse für alle gesichert beibringen, so wie das früher so war, dieses, dieses, jemandem, ja, dieses ‚Beigebracht haben‘. Das ist negativ besetzt, aber ich möchte das nicht nur ganz negativ stehen lassen, weil ich damit auch sichern konnte, dass einige Erkenntnisse einfach gesichert da waren“ (YIn, Z. 924–935).

Eine völlig selbstständige Erarbeitung von Inhalten durch die Kinder als „durchgehendes Unterrichtsprinzip“ ist für Frau Becker nicht zu vertreten. Als zentral bewertet sie die Anleitungphasen im Hinblick darauf, „Kenntnisse für alle gesichert“ beigebracht zu haben. Die von Frau Becker angemerkte negative Konnotation des ‚Beibringens‘ mag für sie im Kontext eines konstruktivistischen Lernverständnisses stehen, der Begriff markiert jedoch gleichzeitig die Bedeutung der aus didaktischer Sicht ebenso sinnvollen Instruktion des Lernens (vgl. Meyer-Willner 2001, 326ff.).

Abschließend soll anhand zweier Aussagen von Frau Kunstmann dargestellt werden, wie sowohl die eine wie die andere Position in einer Haltung vereinigt sein können. Mit der Anleitung im Fach Mathematik verfährt Frau Kunstmann wie folgt:

„An manchen Punkten, die ich dann ..., mir das schon wichtig ist, dass... dass es eine Einführung gibt. Aber das sind gar nicht so viele, ehrlich gesagt. Also bei Geometrie ein paar Punkte und so, nicht wahr. Aber ich, also bei manchen, bei vielen Sachen habe ich, die Einer [Kinder des erstens Jahrgangs, M.P.] zum Beispiel habe ich relativ gelassen. Zahlenmauern habe ich mal eingeführt und irgendwie, aber an-



sonsten haben die relativ... [selbstständig Inhalte erarbeitet, M.P.]. Zum Beispiel bei Martin [1] habe ich heute gesehen: ‚Okay, das mit dem Zahlenstrahl, plus, minus, hat der null verstanden.‘ Weil, gestern oder wann ich das [Heft, M.P.] nachgeguckt habe. Und dann habe ich mich halt noch mal mit dem hingesetzt“ (SIn, Z. 196–204).

Zwar ist Frau Kunstmann die Einführung an einigen „Punkten“ und neuen Aufgabenformaten wie den Zahlenmauern wichtig, notwendiger jedoch ist es aus ihrer Sicht, das Lernen der Kinder kontinuierlich zu beobachten und die Arbeitsergebnisse zu kontrollieren, um bei einem fehlenden Verständnis das Lernen des Kindes mit einer individuellen Anleitung unterstützen zu können. Der Verzicht auf die gemeinsame Anleitung und die nach der Beobachtung erfolgte individuelle Anleitung, wie hier im Fall von Martin, praktiziert Frau Kunstmann auch im Fach Deutsch. Dieses Vorgehen ruft bei ihr jedoch auch Zweifel hervor:

„Ich führe nicht jedes Rechtschreibphänomen mit den Kindern ein. Das heißt, ich erwarte, dass die irgendwie was mitnehmen. Also, nicht wahr, weil, weil wenn ich das machen würde, jedes Rechtschreibphänomen gemeinsam einführen, dann könnte ich die nicht loslassen. So und das ist auch so ein bisschen mein Problem, dass ich eigentlich immer beim Nachgucken, beim Kontrollieren, beim, bei individuellen Fragen, die die Kinder stellen, so was mit denen bespreche. Und... aber nicht irgendwie sage: ‚Heute besprechen wir lange Selbstlaute.‘ Das mache ich auch mal, das mache ich auch mal mit irgendwie den Zweiern und Dreiern zusammen, aber es kann sein, dass die einen das noch nicht hatten und die anderen schon darin, damit gearbeitet haben. Also lernpsychologisch habe ich manchmal das Gefühl, ist das schon nicht so richtig sinnig teilweise oder, nicht wahr, weil es da diesen Aufbau nicht gibt“ (SIn, Z. 119–130).

Frau Kunstmann reflektiert die veränderte Situation der fehlenden oder der zeitlich unpassenden Anleitung für viele Kinder einer Kleingruppe bezogen auf ihr fachdidaktisches Wissen bzw. dementsprechende Positionen. Der Verzicht auf eine gemeinsame Einführung bedeutet für sie gleichzeitig, dem von Seiten der Fachdidaktik und der Lernpsychologie empfohlenen Aufbau des Unterrichts- und Lernprozesses nicht zu entsprechen, der jedoch für einzelne Kinder hilfreich sein kann. Dieser Aufbau – zuerst die Anleitung, dann die selbstständige Übung – muss jedoch nicht für alle Kinder geeignet sein, insbesondere nicht für die Kinder, die die nötigen Lernvoraussetzungen und die Motivation für eine selbstständige Erarbeitung besitzen (vgl. Hartinger 2001, 303ff.).

Die beiden Beispiele von Frau Kunstmann verdeutlichen, dass die Haltung der einzelnen Lehrkraft nicht widerspruchsfrei sein muss, sondern aus verschiedenen, allgemein- wie fachdidaktischen Perspektiven kritisch reflektiert werden kann. Diese Reflexion scheint sinnvoll, um immer wieder abzuwägen, wann eine Anleitung für die verschiedenen Kinder beim jeweiligen Lerngegenstand notwendig ist.

### 8.1.2 Die Anleitung durch die Kinder im Rahmen einer „Kultur des Helfens“ – ein didaktisches Handlungsfeld der Lehrkräfte

In der grundschuldidaktischen Diskussion wird die Fähigkeit der Kinder, andere Kinder beim Lernen anzuleiten, unter dem Begriff des „Helfens“ diskutiert. Eine Vielzahl von Beiträgen befasst sich hiermit und führt die Hilfen der Kinder als Argument für die Einrichtung jahrgangsheterogener Klassen an (vgl. Burk 1996, 16f.; Scholz 1996, 72f.; Laging 2003, 18f.; Thurn 2003, 135ff.; Christiani 2004, 16; Hinz et al. 2004, 171f.; Hübner et al. 2006, 135ff.; Liebers 2008, 13f.). Einen guten Überblick über Forschungsergebnisse zu den Hilfen von Kindern geben Kucharz et al. (2007, 18ff.). Keine der Studien widmet sich den didaktischen Aufgaben der Lehrkräfte im Kontext des Helfens, was den Forschungsbedarf in diesem Bereich anzeigt.

Die in der vorliegenden Studie befragten Lehrkräfte gebrauchen durchgängig die Begriffe des Helfens bzw. der Hilfe, worunter sie auch die von den Kindern gegebenen Anleitungen des Lernens fassen. Da der Vorgang des Helfens im Unterricht sich in einer sozialen Gemeinschaft ereignet und von den Bedingungen einer entsprechenden Kultur abhängig ist, wurde die Formulierung einer Kultur des Helfens gewählt. Der Begriff der „Kultur“ bezieht sich dabei auf den Umstand, dass in einer Lerngruppe „spezifische Wertordnungen und Handlungsmuster ausgebildet“ werden, die das soziale Miteinander prägen (Schaub et al. 2002, 337).

Eine Kultur des Helfens didaktisch zu gestalten und die Kinder ihre Kompetenzen zur Anleitung entwickeln zu lassen, beschreibt die Mehrzahl der Lehrkräfte im Vergleich zur Jahrgangsklasse als neues Aufgabenfeld (vgl. MIn 741ff., UIn Z. 328ff., OIn Z. 459ff., PIn Z. 244ff., QIn Z. 570ff., VIn, Z. 188ff.; SIn Z. 565ff., ZIn Z. 96ff.).

Die deutliche Differenz der Lernniveaus in der jahrgangsheterogenen Lerngruppe stellt eine grundlegende Voraussetzung dar, aufgrund derer die Lehrkräfte eine Kultur des Helfens initiieren. Darüber hinaus zeigen die Begründungen hierzu, dass sie diese auch „aus der Not“ heraus entwickelt haben, da sie selbst für die individuelle Anleitung aller Kinder nicht hinreichend Zeit zur Verfügung haben, wie dies Frau Kunstmann beschreibt (SIn, Z. 271f.). Da die Lehrkräfte „einfach darauf angewiesen“ sind, „dass sie [die Kinder, M.P.] sich untereinander helfen“, wie dies Frau Arnold betont, richtet sich ihr Blick zunehmend darauf, eine entsprechende Kultur gezielt zu initiieren (vgl. OIn, Z. 465f.). Förderliche Bedingungen gestalten die Lehrkräfte, indem sie jahrgangsgemischte Lernbeziehungen in Gruppenarbeiten anbahnen, geöffnete Unterrichtssituationen schaffen, in denen sich diese Beziehungen leichter ereignen, und jahrgangsgemischte Sitzordnungen festlegen (MIn., Z. 663ff.; OIn, Z. 1638ff.; RIn.; Z. 47ff.; VIn, Z. 280ff.; YIn, Z. 1540ff.).

Kulturen benötigen Vereinbarungen und Regeln, anhand derer die Mitglieder ihr Zusammenleben gestalten. Um die Hilfen der Kinder in ihren Klassen zu initiieren und zu unterstützen, formulieren die Lehrkräfte eine Regel für die Kinder, wenn sie während ihrer selbstständigen Arbeit Hilfe benötigen. Die aus der Perspektive des Kindes formulierte Grundregel: „Ich frage zuerst immer ein anderes Kind“ (SIn Z. 458), konnte in allen Klassen der Volluntersuchung (vgl. Kap. 6.3.2) beobachtet werden. Die Regel gibt eine Priorität der Ansprechpartner vor, da die Kinder, bevor sie mit ihrer Frage zur Lehrkraft kommen, „zuerst“ ein Kind gefragt haben müssen, wie dies in einer Beobachtung in der Klasse 1–3v deutlich wird:

„Frau Herwald beendet ihre Arbeit mit Julia, steht auf und setzt sich am Gruppentisch neben Anna, die gerade im Schreibschriftlehrgang übt. Jonas kommt mit seinem Zahlenbuch auf sie zu und hält ihr das Buch hin. Jonas: ‚Wie geht das hier auf Seite 40?‘ Er zeigt auf eine Aufgabe, bei der er Zahlenreihen fortsetzen soll. Frau Herwald: ‚Hast du schon ein anderes Kind gefragt?‘ Jonas: ‚Nein.‘ Frau Herwald: ‚Dann weißt du ja, was du zuerst tun kannst.‘ Sie wendet sich wieder Anna zu. Jonas geht und schaut sich in der Klasse um, wen er fragen könnte“ (PBe, 21.2.2005).

Was auf den ersten Blick wie ein Abweisen des Kindes wirkt, ist eine konsequente Anwendung der bestehenden Regel. Dies erscheint notwendig, wenn die Lehrkraft eine Kultur des Helfens aufbauen und institutionalisieren will. Es erfordert von ihr, sich im eigenen Antwortverhalten zurückzunehmen, was eine Veränderung eines wichtigen Handlungsmoments bedeutet. Hierüber können die Kinder ein Verständnis von Unterricht entwickeln, in dem die Lehrkraft eine weniger zentrale Position einnimmt. Verweisen die Lehrkräfte die Hilfe suchenden Kinder auf die bestehende Regel, geben sie oftmals Hinweise dazu, bei wem sie Hilfe finden könnten, wie sich dies bei Frau Werner (vgl. QIn, Z. 549ff.), Frau Arnold (vgl. OIn, Z. 1656ff.) und Frau

Meerberg (vgl. WIn 443ff.) zeigt. Gleichzeitig stellen einzelne Lehrkräfte auch fest, dass „die meisten Kinder“, wie dies Frau Becker berichtet

„ein ganz gutes Gespür dafür“ haben, „wen sie dann fragen wollen: ‚Das ist eigentlich eher ein Kind, das mir sozial zugewandt ist und ... dem ich die Kompetenz auch zutraue, mir die Frage zu beantworten.‘“ (YIn, Z. 1515–1517).

Die Einführung der genannten Grundregel ist als Basis der sich entwickelnden Kultur zu verstehen. Sie ist für die Kinder der Anhaltspunkt, dass ihre gegenseitigen Hilfsanfragen und Hilfeerteilungen nicht nur erwünscht, sondern notwendig sind. Keine Anwendung findet sie bei Fragen zu Lerninhalten, die die Lehrkraft aus besonderen Gründen explizit ausgeschlossen hat, wie dies beispielsweise für die Schreibschrift betont wird (vgl. SIn, Z. 462; YIn, Z. 1140ff.). Zugleich ist die Regel nur für das Hilfe suchende Kind formuliert. Eine Regel für die potentiellen Helfer gibt es nicht: Sie ist für die Lehrkräfte angesichts der grundsätzlichen Hilfsbereitschaft der Kinder nicht notwendig (vgl. PIn, Z. 244ff.; QIn, Z. 593ff.; OIn, Z. 1626ff.).

Daneben ist in der Analyse festzustellen, dass die Lehrkräfte mit den Kindern klären müssen, was unter der Tätigkeit des Helfens zu verstehen ist. Hierzu ist es für sie hilfreich, die Hilfsinteraktionen, d.h. die Art und Weise der gegebenen Hilfen, zunächst zu beobachten, wie dies in einigen Interviews deutlich wird (vgl. NIn, Z. 371ff.; WIn, Z. 404ff.; UIn, Z. 338; SIn, Z. 1242ff.; ZIn, Z. 1405ff.; OIn, Z. 1692ff.).

Die Definition von Frau Maurer: „In der Lernzeit möchte ich eigentlich fachliche Hilfe, die kompetent ist“, steckt den Zielrahmen einer Anleitung ab, die auf den Lerninhalt bezogen ist (ZIn, Z. 1408). Um diesen zu erreichen, klären die Lehrkräfte häufig in der Versammlung vor einer Arbeitsphase, in der sich die Kinder gegenseitig helfen sollen, dass die erbetene Hilfe nicht bedeutet, eine Antwort vorzusagen oder gar die Aufgabe für das andere Kind zu lösen oder zu erledigen. Dies wird in dem Impuls von Frau Rotenbaum deutlich: „Du kannst es auch erklären und dann kann er [der Schüler, M.P.] das auch selber lernen“ (UIn, Z. 339–340). Im Idealfall vollzieht sich die Hilfe durch ein anderes Kind, wie sie Frau Meerberg beschreibt:

„Julia [3] ist ein starkes Mädchen, wo ich auch weiß, wenn die zehn Minuten rausgeht [auf den Flur, M.P.] und mit Ina [1] liest, wird es für sie nicht zehn Minuten weniger an Erfahrung oder Lernzeit geben, sondern sie macht das sehr gut. Sie wird Ina [1] nämlich kleine Hilfen geben, wird aber nicht alles vorlesen“ (WIn, Z. 354–358).

In diesem Kontext definieren die Lehrkräfte auch die notwendigen Kompetenzen der Helfer: Es geht darum Lerngegenstände zu verbalisieren, Impulse zu geben, ohne Lösungen vorwegzunehmen, sowie sich auf ein anderes Lernniveau einzustellen. Diese Fähigkeiten können nicht bei allen vorausgesetzt werden, wie zwei Lehrkräfte am Beispiel leistungsstarker Kindern feststellen (vgl. OIn, Z. 1667ff.; MIn, Z. 710ff.). Daher betont Frau Kunstmann, dass sie bei einer nicht hinreichenden oder verstandenen Anleitungen anderer Kinder selbst angesprochen werden möchte: „Das finde ich gut, wenn die dann kommen und sagen: Hey, das funktioniert nicht mit diesem ‚Die anderen Kinder sollen mir das erklären‘“ (SIn, Z. 1267–1268). Daher hat Frau Kunstmann die Grundregel um einen Zusatz für die Hilfe suchenden Kinder ergänzt:

„Wenn du das nicht verstehst, wenn ein anderes Kind das erklärt oder wenn du denkst, es ist dir nicht klar, dann komm trotzdem natürlich zu mir. Das sind natürlich Grenzen“ (SIn, Z. 1266–1274).

Damit muss sich der Blick der Lehrkräfte auch auf die Grenzen des Helfens richten, die sie über eine kontinuierliche Beobachtung und Besprechung erkennen können.

Bei der Mehrheit der Lehrkräfte wird deutlich, dass die Implementierung einer Kultur des Helfens für sie eine Veränderung ihres pädagogischen Selbstverständnisses bedeutet. Diese bezieht sich darauf, nicht mehr die erste Ansprechpartnerin zu sein und damit eine Dezentralisierung der Anleitungsaufgabe von ihrer Person zuzulassen (vgl. OIn, Z. 1051ff.; UIn, Z. 360ff.; YIn, Z. 1570ff.; PIn, Z. 679ff.; QIn, Z. 546ff.; VIn, Z. 191ff.; RIn, Z. 99ff.; ZIn, Z. 1504ff.). Dabei sehen sich die Lehrkräfte auch mit der Frage konfrontiert, wie weit sie etwa die Verantwortung für die Anleitung von Lerninhalten abgeben können. Deutlich wird dies in der Einrichtung eines Patensystems zur Hausaufgabenkontrolle in einigen Klassen: Hierbei kontrollieren Kinder eines höheren Jahrgangs die Hausaufgaben der Kinder eines unteren Jahrgangs (vgl. MIn, Z. 689ff.; SIn, Z. 757ff.; TIn, Z. 244ff.; YIn, Z. 1485ff.).

Abschließend ist zu konstatieren, wie stark fast alle Lehrkräfte die Hilfen der Kinder in ihre Unterrichtsgestaltung einkalkulieren, da sie aus Zeitgründen viele individuelle Anleitungen nicht selbst vornehmen können, und wie deutlich sie sich zugleich hiervon entlastet fühlen. Dabei wird erkennbar, dass die Implementierung einer Kultur des Helfens eine didaktische Gestaltungsaufgabe ist, derer sie sich widmen müssen.

### 8.1.3 Unterrichtsverläufe und Sozialformen zur Anleitung

Bei den grundlegenden Veränderungen des Aufgabenfelds der Anleitung rücken die Planung von Unterrichtsverläufen und die Wahl der Sozialformen in den Fokus. Zunächst sind die beiden Begriffe zu erläutern.

Die Anlage von Verlaufsplänen ist Gegenstand neuerer Beiträge zur Unterrichtsplanung, ohne dass diese den Blick auf einen binnendifferenzierten Unterricht richten, der nicht mehr von einem gemeinsamen Lerngegenstand ausgeht (vgl. Peterßen 2003, 61ff.; Meyer/Jank 2005, 327ff.; Becker 2007, 224ff.; Meyer 2009, 29ff.). Theoretische Beiträge und ihre Beispiele aus der Schulpraxis (vgl. Peterßen 2003, 79ff.; Meyer 2009, 106ff.) beruhen daher oft auf mehreren Grundannahmen:

- Unterrichtsverläufe gehen – unabhängig von Art oder Umfang der Inneren Differenzierung – von einem gemeinsamen Lerngegenstand und Thema aus.
- Unterrichtsverläufe werden – abhängig vom Grad der Schülerorientierung – ausgehend von den Tätigkeiten der Lehrkraft entwickelt, d.h. von ihrer Formulierung der Fragestellungen, ihren Impulsen und Arbeitsaufträgen.
- Unterrichtsverläufe folgen – selten didaktisch erneut begründet – häufig dem Ansatz, dass die Lernenden unter Weckung von Assoziation und Motivation an den Lerngegenstand heranzuführen und ihr Lernen und die Anwendung bestimmter Fertigkeiten und Kenntnisse strukturiert zu planen sind.

Die Annahme dieser Voraussetzungen hat zumindest in der Theorie, häufig aber auch in der Schulpraxis zu einer mehr oder minder als klassisch zu bezeichnenden Phaseneinteilung von Unterrichtsstunden geführt. So gliedern Jank und Meyer (2005, 329) ihr Planungsraster in die Einstiegsphase, Erarbeitungsphase und die Auswertungsphase, Peterßen (2003, 54) entwickelt ähnlich wie Meyer (2009, 70) das „3-E-Modell“ mit den Phasen Einstieg, Erarbeitung und Ergebnissicherung, die Meyer auch als Grundrhythmus der Direkten Instruktion beschreibt. In diesen Modellen ist der Unterrichtsverlauf immer auf die gesamte Gruppe bezogen, d.h. die Phasen werden nicht als zeitlich verschoben oder gegenläufig für einzelne Gruppen angenommen. Dahingegen finden sich in der Theorie keine Planungsansätze mit Verläufen, in denen voneinander unabhängige Anleitungen für einzelne Kinder oder Kleingruppen vorgesehen

sind und eine Vielzahl selbstständiger Lerntätigkeiten der Kinder zu verschiedenen Lerngegenständen parallel hierzu verlaufen. Durch diese zeichnet sich der binnendifferenzierte Unterricht des vorliegenden Forschungsfelds jedoch aus, wie er in der zweiten Skizze untersucht wird.<sup>254</sup>

Die anhand der Theorie skizzierten Unterrichtsverläufe beschreibt auch Frau Werner aus ihrer eigenen Erfahrung des Jahrgangsklassenunterrichts:

„Das hat sich total verändert, ja. Also sonst war das immer so, man hatte ja irgendwie so einen gemeinsamen Anfang in die Stunde und dann vielleicht im Sitzkreis oder so, neue Einführung und dann gingen die [Kinder, M.P.] vielleicht in ihre Gruppenarbeit, kamen dann wieder, stellten dann irgendwie ihre Ergebnisse vor und dann ging es dann irgendwie noch einmal in die Einzelarbeit oder so und am Ende der Stunde hat man dann noch mal reflektiert, wenn es jetzt irgendwo eine Einführung gab. Das ist jetzt ja gar nicht mehr so“ (QIn, Z. 357–363).

Die hier von Frau Werner skizzierten Phasen einer Unterrichtsstunde lassen einen klassischen Verlaufsplan erkennen, wie er etwa dem „3-E-Modell“ von Meyer (2009, 70) entspricht. Trotz der Differenzierung in der Gruppenarbeit ereignen sich die genannten Phasen für die Lehrkraft und die Kinder zeitgleich. Anhand der gemeinsamen Einführung und Reflexion lässt sich ein gemeinsamer Lerngegenstand annehmen. In ihrer Anmerkung „Das ist jetzt ja gar nicht mehr so“ deutet Frau Werner die Veränderung der Unterrichtsverläufe an, die es zu analysieren gilt.

Bei der Frage, in welchen Sozialformen die Lehrkräfte die Anleitung des Lernens gestalten, richtet sich der Blick zunächst auf den Begriff. Nach Meyer (2009, 41) regeln die Sozialformen „die Art und Weise, in der Lehrer und Schüler im Unterricht miteinander kommunizieren und kooperieren“. Damit bezeichnet sie die Gruppierung der Kinder, in denen sich ihr Lernen vollzieht. Als solche nennen Jank und Meyer (2005, 78f.) „vier verschiedene Sozialformen – mehr nicht: den Frontalunterricht (auch Klassen- oder Plenumsunterricht genannt), den Gruppenunterricht (auch: Gruppenarbeit, Teamarbeit), 3. die Partnerarbeit (auch: Tandemunterricht), die Einzelarbeit (auch: Stillarbeit)“<sup>255</sup>.

Bei der Analyse des jahrgangsübergreifenden Unterrichts verwendet diese Arbeit nur drei Begriffe für die Sozialformen, in denen die Lehrkräfte eine Anleitung des Lernens vorsehen: ‚Gesamtgruppe‘, ‚Kleingruppe‘ und ‚einzelnes Kind‘. Die Gesamtgruppe umfasst ihrer Definition nach alle Kinder einer Klasse. Als Kleingruppe sind alle Gruppierungen zu verstehen, die weniger Kinder als die der Gesamtgruppe umfassen bis hin zum Partnerteam bestehend aus zwei Kindern. Das ‚einzelne Kind‘ als Sozialform aufzufassen ist ungewöhnlich, obwohl etwa die Einzelarbeit als solche bezeichnet wird (vgl. ebd.). Die Anleitung durch die Lehrkraft basiert jedoch auf der Kommunikation zwischen ihr und dem Kind, weshalb auch diese Anleitung sich als innerhalb einer Sozialform verlaufend bezeichnen lässt.

254 In der Theorie zur Unterrichtsplanung werden die Aufgaben der Inneren Differenzierung zwar thematisiert (vgl. Jank/Meyer 2005, 77ff.; Becker 2004, 180ff.; Meyer 2009, 72ff.), nicht jedoch in Zusammenhang mit dem Unterrichtsverlauf gebracht, womit hier explizit ein Mangel an theoretischer Fundierung festzustellen ist.

255 Zu beachten ist die Verwendung der Begriffe ‚Unterricht‘ bzw. ‚Arbeit‘ im Zusammenhang mit den vier Sozialformen, die sich bei Jank und Meyer vom Frontalunterricht zur Einzelarbeit hin verändert. Lässt sich ‚Unterricht‘ als Form des Lernens mit direkter Instruktion durch die Lehrkraft verstehen, rückt beim Begriff ‚Arbeit‘ das selbstständige Lernen des Kindes in den Mittelpunkt. Die Verwendung der Begriffe ‚Unterricht‘ und ‚Arbeit‘ ist für die jahrgangsheterogene Klasse nicht geeignet, da die Lehrkräfte in allen Sozialformen mit den Kindern arbeiten und ihre lehrende Funktion gleichsam in allen Sozialformen zu beobachten ist (vgl. Kap. 8.2 bis 8.4). Daher verzichte ich auf die Verwendung der Begriffe ‚Unterricht‘ und ‚Arbeit‘ im Umgang mit den Sozialformen.

Die erste Skizze untersucht den Wandel von der Anleitung im Frontalunterricht, die in der Jahrgangsklasse vorherrschte, hin zu einer differenzierenden Anleitung in drei Sozialformen. Die zweite Skizze fokussiert die sich hieraus ergebende Veränderung des Unterrichtsverlaufs und stellt auf der Grundlage zahlreicher Beobachtungen eine mögliche Unterrichtsstruktur im Hinblick auf die Anleitung des Lernens vor. Die dritte Skizze analysiert die Leitlinien einer veränderten Unterrichtsplanung.

### 1. Skizze: Die veränderte Wahl der Sozialformen zur Anleitung

Eine in der Jahrgangsklasse von den Lehrkräften häufig gewählte Sozialform für die Einstiegs-, Erarbeitungs- und Auswertungsphase war der Frontalunterricht. In ihm traten nach den Aussagen der Lehrkräfte ihre lehrenden und das Lernen instruierenden Tätigkeiten für die Gesamtgruppe als Merkmale hervor. Dies steht für Frau Arnold im Kontext der als leistungshomogen angenommenen Lerngruppe:

„Aber man gleitet in der Jahrgangsklasse natürlich... schneller, sag ich mal, in so eine... in so eine traditionelle... in das traditionelle Lehren ab, weil man natürlich die Bedingungen auch anders hat. Also man kann ja auch eher mal sagen: ‚Komm, heute machen wir mal das und das‘. Und dann machen alle das und das“ (OIn, Z. 1098–1102).

Die für alle Kinder gleiche Instruktion führt Frau Arnold auf die nicht näher genannten „Bedingungen“ des Jahrgangsklassenunterrichts zurück. Als naheliegend erscheint diesbezüglich die scheinbare ‚Gleichheit‘ der Kinder in ihrem Lernstand, die jedoch von der Lehrkraft aufgrund der für alle Kinder gleichzeitig gegebenen Anleitungen konstruiert wird. Zudem wurde der Frontalunterricht durch die geringere Innere Differenzierung der Lernangebote in den Jahrgangsklassen der befragten Lehrkräfte begünstigt. Dies ermöglicht es der Lehrkraft, Lerninhalte und Themen stärker aus der frontalen Position heraus einzuführen, wie Frau Arnold dies erläutert:

„Da ist man eher verleitet dazu so etwas zu machen, weil es ja auch einfacher ist, also sag ich mal. Im Nachhinein finde ich das auch einfacher, mich da hinzustellen und zu sagen: ‚So heute wollen wir mal besprechen, wie es dazu kommt, dass...‘ Und... das finde ich einfacher, als wenn ich erst... eben so viele Dinge zu... vorhersehen muss und strukturieren muss. (...) Das hat so eine Linie [in der Jahrgangsklasse, M.P.] und hier muss ich ganz viele Linien im Kopf haben und das... und gucken: Wie können die Kinder jetzt da erfolgreich arbeiten? Finde ich viel anspruchsvoller, als so eine Stunde zu machen. Ja, von daher hat sich das schon geändert, weil ich die... ich war damals nicht so gezwungen, so zu arbeiten“ (OIn, Z. 1106–1115).

Die Aufgabe der Lehrkraft, differenzierte Lernangebote für alle Kinder vorzusehen, und das Lernen der Kinder individuell oder in Kleingruppe anzuleiten, was Frau Arnold als viele verschiedene ‚Linien‘ bezeichnet, ergibt sich im Vergleich zur Jahrgangsklasse zwingend aus der größeren Differenz der Lernstände der Kinder. Bei der Mehrzahl der Lehrkräfte wird diesbezüglich deutlich, dass sie eine weitgehende Abkehr vom Frontalunterricht vollzogen haben (vgl. MIn, Z. 448ff.; NIn, Z. 114ff.; PIn, Z. 10ff.; QIn, Z. 44ff.; OIn, Z. 1089ff.; UIn, Z. 73ff.; SIn, Z. 251f.; TIn, Z. 94ff.; YIn, Z. 1093ff.)<sup>256</sup>.

<sup>256</sup> Insgesamt besitzt der Frontalunterricht in der jahrgangsheterogenen Klasse nur eine geringe Relevanz, wie dies anhand einer einzigen Unterrichtsbeobachtungen hierzu deutlich wird (vgl. Ube, 5.3.2005). Exemplarisch hierfür steht die Äußerung von Frau Kunstmann:



Mit der Abkehr vom Frontalunterricht verschiebt sich die Aktivität der Lehrkraft hin zur Anleitung von Kleingruppen und einzelnen Kindern, wie Frau Rotenbaum anmerkt:

„In der Stunde selber bin ich ja wenig am ... Erklären, am Rotieren vor der großen Gruppe. Ich mache im JÜ eine ganz andere Arbeit. Ich arbeite mit wenigen Kindern oder mit einzelnen Kindern. Also, wenig ist, das meiste ungefähr ist neun, also als Gruppe. Es ist ja selten, dass ich der ganzen Klasse irgendwas erkläre, passiert ja kaum“ (UIn, Z. 73–77).

Die Anleitung der Gesamtgruppe bleibt im Versammlungskreis, einer Form des Plenumsunterrichts, erhalten, sie erhält aber eine andere Funktion als die Einführung neuer Lerngegenstände (vgl. Kap. 8.2.1). Die Verlagerung dieser Funktion in die Anleitung von Kleingruppen und von einzelnen Kindern bringt eine Veränderung der Unterrichtsverläufe mit sich. Bezogen hierauf formuliert Frau Schneider die veränderte pädagogische Haltung als Ausgangspunkt ihrer Verlaufsplanung:

„Die gesamte Unterrichtsstruktur hat sich völlig verändert. Also: ‚Ich kann nicht mehr in die Klasse gehen und ich bring mal Material mit und ... lehre dort‘. Sondern das ist: ‚Ich gehe in die Klasse, da sind Prozesse, die angefangen haben, die sich weiterentwickeln und wo ich dann Impulse setzen kann oder zusammenfassen kann‘. Aber ich gehe nicht mehr und halte eine Stunde. Das ist also ganz was anderes“ (MIn, Z. 450–455).

Frau Schneider plant einen Unterrichtsverlauf damit nicht mehr im Hinblick auf einen Lerninhalt, sondern sie geht von den individuellen Lernprozessen der Kinder aus, die es fortzusetzen gilt. Abgestimmt auf die selbstständige Arbeit der Kinder plant sie ihre „Impulse“ in Form einer Anleitung für einzelne. Diese Vorgehensweise, die gemeinsam mit der Formulierung „Aber ich gehe nicht mehr und halte eine Stunde“ eine Veränderung des Planungsverhaltens ausdrückt, kommt einem Paradigmenwechsel gleich, den es in der Theorie zur Unterrichtsplanung aufzunehmen gelte.

## 2. Skizze: Unterrichtsverläufe im Hinblick auf die Anleitung

Ein Merkmal des beobachteten jahrgangsübergreifenden Unterrichts ist, dass dieser oft stundenübergreifend angelegt ist. So bilden die ersten beiden Unterrichtsstunden, die den Fächern Deutsch und Mathematik oder einem fächerübergreifenden Thema im Rahmen einer Lernwerkstatt oder eines Projekts gewidmet sind, einen 90-minütigen Block, der durch kein akustisches Signal und keinen Lehrerwechsel unterbrochen wird. Anlass für die veränderten Unterrichtsverläufe im Vergleich zur Jahrgangsklasse ist die individuenbezogene Differenzierung, die eine ebenso differenzierte Anleitung des Lernens in den in der vorigen Skizze fokussierten Sozialformen erfordert, wie dies bei der Mehrzahl der Lehrkräfte deutlich wird (vgl. NIn, Z. 58ff.; PIn, Z. 996ff.; QIn, Z. 375ff.; VIn, Z. 245ff.; UIn, Z. 298ff.; RIn, Z. 221ff.; TIn, Z. 1349ff.; YIn, Z. 17ff.).

Die folgende Abbildung zeigt einen möglichen Unterrichtsverlauf der ersten beiden Stunden mit den Anleitungen der Lehrkräfte in verschiedenen Sozialformen. Dieser Verlauf wird anschließend in seiner zeitlichen Abfolge erläutert.

---

„Ich stehe total selten vor der Klasse, meistens zum Abschluss des Tages, wenn ich noch irgendwas sage, also ich stehe selten an der Tafel und spreche zur Klasse. Wenn wir was gemeinsam besprechen, dann machen wir es halt in einer Versammlung oder, und das kommt mir einfach sehr entgegen, weil ich diese, diese Rolle nie gemocht habe“ (SIn, Z. 54–59).

Die selten eingenommene frontale Position vor der Klasse darf jedoch darüber hinwegtäuschen, dass frontale Sitzordnungen in einer Kleingruppe vor der Tafel für eine begrenzte Unterrichtszeit durchaus existieren (vgl. Kap. 8.3).

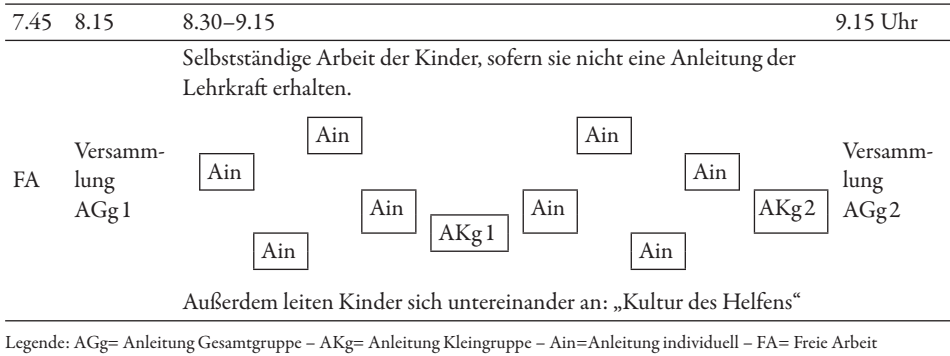


Abb. 8.2: Unterrichtssequenz mit Anleitungphasen der Lehrkraft

Nach der Freien Arbeit, einer Phase während des Offenen Anfangs (vgl. Kap. 7.3), beginnt der Vormittag mit einem Versammlungskreis, in dem eine erste Anleitung der Gesamtgruppe „AGg 1“ stattfindet (vgl. Kap. 8.2.1). Nach den Begrüßungsritualen geben die Lehrkräfte zum einen arbeitsorganisatorische Hinweise für die folgende Arbeitszeit und klären diesbezügliche Fragen. Zum anderen lassen sie sich von den Kindern ihre Lernvorhaben nennen, geben vereinzelt fachbezogene Impulse hierzu oder führen bis zu einem gewissen Grad in Lerninhalte ein, die für mehrere Kinder anstehen. Diese Merkmale sind in 14 Unterrichtsbeobachtungen dokumentiert.

MBe	NBe	OBe	PBe	SBe	TBe	UBe	VBe	WBe	YBe
27.5.04	24.6.05	22.2.06	22.2.05	1.9.05	14.5.07	5.3.05	10.11.05	2.3.06	14.3.07
			23.2.05	15.12.05					
				26.1.06					
				18.8.06					

Danach beginnt für die Kinder eine selbstständige Arbeitszeit, in der die Lehrkräfte sich der individuellen Anleitung „Ain“ widmen (vgl. Kap. 8.4). Sie gehen zu jenen Kindern, die Fragen haben, bei denen sie unmittelbar einen Unterstützungsbedarf erkennen oder deren Anleitung sie sich aufgrund von Arbeitsergebnissen vom Vortag vorgenommen haben. Parallel zu den individuellen Anleitungen der Lehrkraft helfen sich die Kinder untereinander im Rahmen der „Kultur des Helfens“. Diese Merkmale sind in 13 Unterrichtsbeobachtungen dokumentiert.

MBe	OBe	PBe	SBe	TBe	Ube	YBe
27.5.04	3.3.05	17.12.04	4.9.06	10.9.05	28.6.05	16.8.07
	22.9.05	27.1.05	22.5.07	14.5.07		
	22.2.06	21.2.05				

Je nach Unterrichtsverlauf sehen die Lehrkräfte die Anleitung einer oder mehrerer Kleingruppen vor wie dies die Beispiel „AKg1“ und „AKg2“ anzeigen, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten während der selbstständigen Arbeitszeit liegen können (vgl. Kap. 8.3). Teilweise kündigen die Lehrkräfte diese während der Versammlung der Gesamtgruppe an, teilweise bilden sie diese aber erst während der Arbeitsphase durch die Ansprache einzelner Kinder, wenn ihnen der Zeitpunkt günstig erscheint. Während dieser Anleitung, die häufig in einer Ecke des Klassenraums stattfin-

det, setzen die Kinder, die nicht an dieser Kleingruppe teilnehmen, ihre selbstständige Arbeit fort. Auftretende Fragen können sie wiederum an andere Kinder stellen und erhalten von diesen häufig eine Anleitung. Diese Merkmale sind in zehn Unterrichtsbeobachtungen dokumentiert.

NBe	OBe	PBe	SBe	TBe	TBe	ZBe
24.6.05	28.1.2005	24.2.05	15.12.05	9.12.05	14.9.06	5.2.08
			18.8.06	20.1.06	14.5.07	

Je nach Unterrichtsverlauf sehen die Lehrkräfte gegen Ende der Arbeitsphase eine zweite Versammlung der Gesamtgruppe „AGg2“ vor (vgl. Kap. 8.2.2). In dieser geht es zum einen um die Reflexion der Lernbedingungen, des sozialen Miteinanders oder die Rückmeldung der Kinder zu ihrer Lerntätigkeit. Zum anderen reflektieren die Lehrkräfte einzelne Lerngegenstände, durch die alle Kinder einen Einblick in diese erhalten (vgl. MBe 16.12.2004 und 9.3.2005, TBe 14.5.2007; Ube 4.3.2005).

### 3. Skizze: Leitlinien einer veränderten Unterrichtsplanung

Einen Unterricht im Sinne der vorgestellten Struktur zu planen, bedeutet – bei aller Flexibilität, Anleitungen von den Prozessen der Kinder abhängig zu machen – jedoch keine Beliebigkeit in der Unterrichtsführung. Besonders zur Planung der Anleitung in Kleingruppen muss sich die Lehrkraft, grundlegende Fragen zum geplanten Unterrichtsverlauf stellen, wie dies Frau Herwald verdeutlicht:

„(...) wo ich ganz genau durchdenken muss: ‚Wann kann ich was mit wem machen? Wann sind die Sammelphasen? Wie lange können die Gruppenarbeitsphasen sein?‘ So... das sind dann so Stunden, wo man sieht, das funktioniert, aber nur, weil ich den Rahmen geschaffen habe. (...) Aber am Anfang ist es erst mal so: ‚Was geht überhaupt? Was ist überhaupt möglich?‘ Das muss man einfach ausprobieren. Aber man muss vorausschauend denken“ (PIn, Z. 996–1003).

Die letzte Anmerkung von Frau Herwald weist auf die Bedeutung der Unterrichtsführung hin, die aufeinander folgenden Anleitungphasen für verschiedene Gruppen im Blick zu haben und rechtzeitig anzusagen, damit die Kinder beispielsweise benötigte Lernmaterialien zu einer Kleingruppenanleitung mitbringen. Dies stellte für Frau Janssen in den ersten Monaten eine besondere Herausforderung dar, wie sie es anhand ihres inneren Monologs erläutert:

„Am Anfang war ich viel angespannter: ‚Was machen die [eine Gruppe, M.P.] jetzt?‘ Und: ‚Jetzt guck mal auf die Uhr!‘ Und: ‚Was musst du jetzt als Nächstes sagen?‘ Da hatte ich viel mehr meinen Spickzettel dabei, mit konkreten Formulierungen. Das habe ich jetzt manchmal, wenn ich finde, auf die Formulierung kommt es jetzt ganz genau an, dann schreibe ich mir das schon zu Hause auf. Aber ich muss mir nicht mehr so Schritte ... notieren, nur in Ausnahmesituationen“ (RIn, Z. 299–304).

Die Anspannung von Frau Janssen scheint unter anderem durch ihren Anspruch zu entstehen, den Überblick über die gleichzeitig ablaufenden, unterschiedlichen Lernaktivitäten der Kinder zu behalten. Dieser Herausforderung versucht sie etwa durch die detaillierte Planung der verbalen Impulse auf Spickzetteln zu begegnen, mit denen sie etwa den Phasenwechsel für eine Gruppe einleiten kann. Das von Frau Janssen erwähnte Nachlassen der schriftlichen Formulierung von Impulsen sowie der Planung einzelner Schritte ist als Signal zu werten, dass sich die anfängliche Anspannung zunehmend gelegt hat.

Bei Frau Janssen und Frau Herwald wird deutlich, dass es sich bei diesen Veränderungen um einen Entwicklungsprozess handelt, indem es darum geht, Unterrichtsverläufe neu zu strukturieren. Der Hinweis von Frau Herwald, dass sie zu Anfang des jahrgangsübergreifenden Unterrichts erst einmal „ausprobieren“ musste, welche Unterrichtsphasen und -aktivitäten ihrerseits „überhaupt möglich“ sind, weist auf die notwendige Offenheit der ersten Planungsprozesse hin (vgl. PIn, Z. 1002).

Die Veränderung des Unterrichtsverlaufs, in dem sich viele Kinder sehr selbstständig mit ihren Aufgaben befassen und Lerninhalte erarbeiten, bedeutet zugleich, dass es der Lehrkraft kaum gelingen kann, alle Kinder bezogen auf ihre Lerngegenstände in Deutsch und Mathematik anzuleiten. Die notwendige Öffnung des Unterrichts von der Anleitung durch die Lehrkraft erfordert von ihr, sich von bisherigen Strukturen und Unterrichtsverläufen zu lösen, wie dies Frau Schneider skizziert:

„Das ist das, was keiner von uns gelernt hat und was wir uns ganz mühselig erarbeiten mussten. Wir sind gezwungen, offen zu arbeiten, weil das geht nicht mehr anders. Es sei denn, ich mache, ... ich bereite wirklich Jahrgangsunterricht vor für drei Klassenstufen, den ich dann parallel halte, das, das geht eigentlich gar nicht, das kann man dann auch nicht durchhalten. Also der Zwang ist wirklich, die Unterrichtsstruktur und den Ablauf zu ändern. Das ist hier etwas, also das ist, glaube ich, der größte Schritt und die größte Angst von allen gewesen und glaube ich auch der Punkt, wo viele Kolleginnen einfach zurückschrecken und sagen: ‚Nein, das trauen wir uns nicht‘“ (MIn, Z. 477–485).

Die Absage an einen Unterricht, in dem Phasen wie Einstieg, Erarbeitung, Übung oder Auswertung zeitlich versetzt für drei Jahrganggruppen stattfinden, bedeutet, den Ansatz einer klassischen Verlaufsplanung zu verlassen. Die Notwendigkeit, als Lehrkraft „offen zu arbeiten“, lässt sich im Sinne von Frau Schneider, die Lerntätigkeit der Kinder während des Unterrichts nicht mehr an die Lehrtätigkeiten der Lehrkraft zu binden, sondern für die Kinder und die Lehrkraft unterschiedliche Verläufe zuzulassen. Wohl aus diesem Grund bezeichnet Frau Schneider diese Veränderung als den „größte[n] Schritt und die größte Angst“ der Lehrkräfte, für die sie hinreichenden Mut sowie genügend Motivation benötigen.

Fehlt dieser Mut, die Kinder weitgehend selbstständig arbeiten zu lassen, kann dies auch Probleme für den Unterrichtsverlauf mit sich bringen. Versucht die Lehrkraft, möglichst alle Kinder beim Lernen anzuleiten, gelingt dies vornehmlich nur über die ständige Zusammenfassung der Kinder in Kleingruppen. Die höhere Zahl an jenen Anleitungphasen schließt aber die individuelle Anleitung aus, in der die Lehrkräfte auf spontane Fragen einzelner Kinder eingehen. Daher versucht Herr Wendler, die Kinder außerhalb der Kleingruppe „an Programmen arbeiten lassen, die sie schon kennen, wo sie Routine drin haben und eben auch relativ selbstständig arbeiten können“ (VIn, Z. 247–249), wie dies auch Frau Werner und Frau Arnold beschreiben (vgl. OIn, Z. 902ff.; QIn, Z. 1710ff.). Diese Optimierung hat aus Frau Beckers Sicht Konsequenzen für die methodische Qualität des Unterrichts:

„Mein markantester Punkt ist, dass der Blick sich eher auf die Bewältigung der Organisation richtet, als den Blick auf Stoff und Inhalt. Das heißt eher: ‚Was ist methodisch und organisatorisch möglich?‘, von Schulleitungs-Sicht sicherlich auch: ‚Was ist vom Stundenplan her möglich?‘, als: ‚Was ist methodisch sinnvoll?‘ (...) Das betrifft den Unterrichtsablauf, das betrifft die Vorbereitung“ (YIn, Z. 17–23).

Die Kritik Frau Beckers, dass sich die Vorbereitung der Lehrkraft vom „Blick auf den Stoff und Inhalt“ und dessen, was „methodisch sinnvoll“ erscheint, verschiebt, und sie ihre Planung danach ausrichten muss, was „methodisch und organisatorisch möglich“ ist, rückt auch die be-

grenzten Ressourcen der Zeit und des Raum in den Blick (vgl. Kap. 8.3.2/8.5). Die Zunahme der Differenzierungsniveaus erfordert jedoch ein höheres Maß der Anleitung, die ohne größere Zeitressourcen kaum leistbar ist.

## 8.2. Die Anleitung der Gesamtgruppe

Die Anleitung des Lernens für die jahrgangsheterogene Gesamtgruppe vollzieht sich vor allem im Versammlungskreis. Der von den Lehrkräften verwendete Begriff der „Versammlung“ findet sich in der Theorie in gleicher Form (vgl. Friedrichs 1999), er ist eng verwandt mit dem „Kreisgespräch“ (Heinzel 2001) oder dem „Gesprächskreis“ (Hannemann 2004). Den Begriffen ist gemeinsam, dass sich Kinder und Lehrkraft in einem Sitzkreis treffen und miteinander kommunizieren. Die Gesprächsführung kann vom freien, unbeeinflussten Gespräch über die Anleitung durch die Lehrkraft mit offenen Fragen und Impulse bis hin zur direkten Instruktion reichen.

Die Mehrheit der Lehrkräfte berichtet, dass sie in der Jahrgangsklasse die Arbeit mit der Gesamtgruppe in der Regel zur gemeinsamen Anleitung neuer Lerngegenstände nutzten (vgl. MIn Z. 169ff.; NIn, Z. 116ff.; UIn, Z. 124ff.; OIn, Z. 178ff.; QIn, Z. 357ff.; VIn, Z. 407ff.; SIn, Z. 250ff.; YIn, Z. 1091ff.; TIn, Z. 94ff.).

In der jahrgangsheterogenen Klasse erhält die Arbeit mit der Gesamtgruppe eine andere Funktion. Die Versammlung vor einer Arbeitsphase nutzen die Lehrkräfte, um diese organisatorisch vorzubereiten, zudem kann sie kurze Anleitungen für einzelne Kinder beinhalten (vgl. Kap. 8.2.1). Versammlungen nach einer Arbeitsphase dienen dazu, um die Arbeitsphase und eventuell einzelne Lernprozesse zu reflektieren, womit die Gruppe am Lernen des Kindes punktuell teilhaben kann (vgl. Kap. 8.2.2).

### 8.2.1 Die Anleitung vor einer Arbeitsphase

In der Versammlung vor einer Arbeitsphase klären die Lehrkräfte die möglichen Lernangebote und treffen organisatorische und arbeitsmethodische Absprachen mit den Kindern, womit sich die erste und zweite Skizze befassen. Der begrenzten fachbezogenen Anleitung des Lernens widmen sich die dritte und vierte Skizze.

#### 1. Skizze: Die Klärung der möglichen Lernangebote

Bei der Anleitung vor einer Arbeitsphase klären die Lehrkräfte in der Regel die zur Verfügung stehenden Lernangebote. Dabei kann es sich auch um Rahmenvorgaben handeln, aufgrund derer die Kinder anhand der Lehrwerkspläne Aufgaben auswählen müssen. Dies wird in der Klasse von Frau Kunstmann deutlich:

„Zum Ende der Morgenversammlung gibt Frau Kunstmann (FK) einen Ausblick auf die kommende Arbeitsphase: ‚Ihr sollt jetzt entweder in eurem Zahlenbuch oder im Arbeitsheft oder im Elefantenbuch oder in eurem Tintoordner arbeiten. Es ist also Rechen- oder Schreibzeit. Zwischendurch hole ich mir die 2er für eine Einführung nach vorne.‘ Zwei Kinder melden sich. Friedrich: ‚Kann ich denn auch Zahlen im Tausenderbuch schreiben?‘ FK: ‚Ja das geht auch.‘ Cemal: ‚Geht auch die Kartei?‘ FK: ‚Klar, die Kartei gehört ja zum Elefantenbuch.‘ Als sich keine weiteren Kinder melden, fährt sie fort: ‚Ich sage euch wieder nach der Hälfte der Zeit Bescheid, dann könnt ihr wechseln von Rechnen zu Schreiben oder umgekehrt. Dann überlegt bitte kurz, womit ihr gleich anfangt.‘ Es herrscht einen Moment Stille. FK: ‚Dann könnt ihr an euren Platz gehen.‘“ (SBe 15.12.2005)

Frau Kunstmann gibt nur wenige Hinweise zur folgenden Arbeitszeit. Die selbstständige Arbeit in den Lehrwerken ist den Kindern vertraut und durch die Arbeitspläne, die die Lehrkräfte hierfür erstellt haben, strukturiert.

Eine weitere fachbezogene Anleitung zu diesen Aufgaben sieht Frau Kunstmann nicht vor, was seinen Grund auch in den unterschiedlichen Lernständen der Kinder in den Lehrgängen haben kann. Die Wahl des Unterrichtsfachs, in dem das jeweilige Kind arbeitet, sowie die Freiwilligkeit des Wechsels zu einem anderen Fach, haben sich für Frau Kunstmann mit der Zeit entwickelt, wie sie dies im Interview erläutert:

„Ich habe am Anfang eher Schreibzeit und Mathezeit gehabt, (...) Und... dass ich aber irgendwann gemerkt habe, auch da sind die individuell und wenn ich jetzt sage: ‚Jetzt ist das zu Ende‘, und der eine ist aber quasi noch nicht fertig [mit seiner Aufgabe, M.P.], so. Und deswegen habe ich das irgendwann, aber auch unmerklich, einfach verändert in ‚Arbeitszeiten‘. Arbeitszeit heißt Arbeit in den Lehrgängen. Und... das lasse ich auch relativ offen, manchmal sage ich: ‚He, wenn du jetzt die letzte Zeit immer mehr Mathe gemacht hast, dann arbeite doch jetzt mal in deinem Sprachehrgang“ (SIn, Z. 621–629).

Die Formulierung: „Arbeitszeit heißt Arbeit in den Lehrgängen“, scheint den Kindern vertraut, aufgrund derer sich weitere Nachfragen zunächst erübrigen können.

## 2. Skizze: Die organisatorisch-arbeitsmethodischen Absprachen

Einige Lehrkräfte berichten, dass sie Absprachen zu den individuellen Lerntätigkeiten in der gemeinsamen Versammlung klären, auch wenn die jeweiligen Fragen nur einzelne Kinder betreffen. Frau Arnold berichtet hierzu:

„Bestimmte Dinge... regle ich in so einer Stunde gerne vorweg. Also ich frage zum Beispiel immer: ‚Wer arbeitet an den Lernwörtern? Wer braucht noch einen Partner?‘ Um solche Unruhe zu vermeiden innerhalb der Stunde, also dass ich so frage: ‚Wer möchte denn heute ein Partnerdiktat machen, dann wäre es vielleicht ganz gut, jetzt sich hier einen Partner zu wählen.‘ Und dann zeigen manchmal Kinder auf: ‚Ja ich würde gerne machen, aber ich hab noch nicht abgesprochen mit wem und so‘ Und dann melden sie sich. (...) Oder ich frage auch immer: ‚Weiß jeder, was er... woran er weiterarbeiten kann?‘ oder ‚Gibt es noch aus der letzten Stunde eine Frage?‘ oder ... ‚Ist irgendwas fertig?‘ oder so ‚Müssen wir vorher noch was... muss ich dir was zur Verfügung stellen, damit du überhaupt weiterarbeiten kannst?‘“ (OIn, Z. 500–514).

In den entsprechenden Fragestellungen lässt sich die Intention von Frau Arnold erkennen, das Lernen der Kinder soweit vorzubereiten, dass der Beginn der Arbeitszeit möglichst reibungslos verlaufen kann. Insbesondere die Frage: „Weiß jeder, (...) woran er weiterarbeiten kann?“ zielt auf die gedankliche Vorbereitung der Arbeitszeit und damit auf die Selbstständigkeit des Kindes hierbei ab. Je nach Lerngruppe kann es sinnvoll sein, diese Frage zum Ausgangspunkt eines Gesprächs in der Versammlung zu nutzen, bei dem jedes Kind hierzu Stellung nimmt, wie Frau Janssen dies skizziert.

„Eigentlich ist für alle Kinder klar, wenn da steht Deutsch: ‚Was heißt das für mich?‘ Da gibt es auch immer mal wieder Tage, wo wir dann vorher die Runde machen, ja: ‚Du arbeitest an deinen Deutschmaterialien und wenn jetzt das Steinchen [es wird ein Redestein weiter gereicht, M.P.] bei dir ist, sagst du konkret, was du dir in der Zeit vornimmst.‘ Dann sagt der eine: ‚Box‘ [Übung mit den Lernwörtern, M.P.], der andere sagt: ‚Elefantenbuch‘, der Nächste sagt: ‚Ich nehme mein Tinto-Heft‘ oder der Nächste sagt: ‚Ich nehme meine blaue Mappe‘ und was sie so haben. Das gibt es auch schon mal, so diese Runde, dass das ganz klar für jeden ist. (...) Und wenn ich jetzt das Gefühl habe, dass irgendjemand ... halt so wenig im Elefantenbuch ... arbeitet, dann sage ich auch schon mal: ‚Und ich möchte, dass du in der Zeit dir dein Elefantenbuch vornimmst.‘“ (RIn, Z. 424–439).

Durch die Nennung der individuellen Vorhaben verschafft sich Frau Janssen einen Überblick über die verschiedenen Lerntätigkeiten. Dies gibt ihr die Möglichkeit, inhaltliche Vorgaben für



einzelne Kinder zu machen, daneben ist dies im Hinblick auf die folgende Arbeitszeit sinnvoll, um bereits die Anleitung für einzelne Kinder einzuplanen (vgl. Kap. 8.4). Auch wenn die Lehrkraft aus Zeitgründen nicht auf die einzelnen Lernvorhaben eingeht, kann sie am Ende in einer entsprechenden Runde eine arbeitsmethodische Anleitung thematisieren:

„Oder wenn dieser Stein rum geht: ‚Was arbeitest du in dieser Deutsch Arbeitsphase?‘ Dann sagen vielleicht mehrere ‚Elefantenbuch‘ und dann sage ich: ‚Oh, heute haben sich aber ganz viele das Elefantenbuch vorgenommen, wer sagt denn noch mal, was [dabei, M.P.] zu beachten ist?“ (RIn, Z. 592–595).

Greift die Lehrkraft auf diese Weise die Lernvorhaben einiger Kinder auf, kann sie über die punktuelle Besprechung einzelner Lehrwerke oder auch Lerninhalte eine begrenzte fachliche Anleitung des Lernens in der Versammlung ermöglichen, auch wenn diese zum jeweiligen Zeitpunkt nur einige Kinder der Lerngruppe betrifft.

### 3. Skizze: Die Anleitung zur Wahl eines Lernangebots

Widmet sich die Lehrkraft nicht nur der Klärung organisatorisch-arbeitsmethodischer Fragen, sondern nutzt sie die Versammlung auch zur fachbezogenen Anleitung des Lernens, muss sie deren Umfang auf den Einzelfall hin bestimmen, wie dies die Beobachtung aus der Klasse von Frau Herwald verdeutlicht.

„Am Ende der Morgenversammlung leitet Frau Herwald über zur Arbeitszeit und stellt die an alle Kinder gerichtete Frage: ‚Sage bitte, woran wirst Du gleich arbeiten? Wer kann beginnen?‘ Jakob [2] meldet sich und beginnt: ‚Ich mache Schreibschrift weiter‘ Frau Herwald: ‚Weißt Du bei welchem Buchstaben Du gerade bist?‘ Jakob: ‚Ich glaube ich bin jetzt beim <e>‘. Frau Herwald: ‚Ich habe den Zweiern ja schon mal gezeigt, wie man das kleine <e> anbindet, da muss man so den Dreh raus haben. Wenn ich nachher Zeit habe, komme ich mal zu dir. Wenn das nicht klappt, kann dir vielleicht ein anderes Zweier- oder Dreierkind einen Tipp geben. Wer von den Zweiern ist mit der Schreibschrift schon beim <e> gewesen?‘ Einige Kinder melden sich. Frau Herwald: ‚Die kannst Du auch fragen‘.

Drei weitere Kinder nennen ihre Vorhaben in Mathematik und Sachunterricht, deren Aussagen Frau Herwald aber nicht kommentiert. Lena [1] ist dran: ‚Ich mache zuerst in Konfetti [Schreiblehrgang, M.P.] weiter, da bin ich mit Heft zwei fast am Ende‘. Frau Herwald: ‚Wenn Du dann fertig bist, kannst Du zu mir kommen, dann bekommst Du das dritte Heft‘. Die Runde setzt sich fort bis Julia an der Reihe ist: ‚Ich möchte gleich als erstes im Elefantenbuch für das Diktat mit doppel-m [Doppelkonsonanten, M.P.] und so üben, da habe ich gestern schon angefangen, und nachher will ich noch das Blatt im Sachunterricht über den Wald machen‘. Frau Herwald: ‚Das finde ich gut, dass Du das Diktat im Blick hast‘. Sie ergänzt, dass diejenigen, die in der Einheit des Elefantenbuchs soweit sind und das Diktat mitschreiben wollen, an den kommenden Tagen verstärkt hieran arbeiten sollen, um gut vorbereitet zu sein: ‚Es melden sich mal die Kinder, die so weit sind, dann könnt ihr schauen, ob ihr ein Kind für ein Partnerdiktat findet‘. Die Kinder melden sich und verabreden sich teilweise schon für die kommende Arbeitszeit. Frau Herwald: ‚So, es geht weiter bei Lars‘. Als alle Kinder ihr Vorhaben für die Arbeitszeit genannt haben, löst Frau Herwald die Versammlung auf“ (PBe, 23.2.2005).

Frau Herwald richtet mit ihrer Frage nach dem ersten Vorhaben den Blick der Kinder auf die anschließende Arbeitszeit. Sie gibt nicht vor, an welchem Lernangebot die Kinder arbeiten sollen, sondern stimuliert die gedankliche Auseinandersetzung und regt die Verantwortung der Kinder für ihr Lernen an. Anscheinend ist den Kindern dieses Vorgehen vertraut, denn sie können auf die Frage der Lehrkraft eingehen.

Anhand der kurzen Dialoge werden die Funktionen der Anleitung erkennbar. Zum einen gibt Frau Herwald den Kindern Impulse, die den Ablauf, die Arbeitsorganisation oder auch fach-

liche Aspekte des Lernprozesses betreffen. Damit beginnt hier bereits eine erste fachbezogene Anleitung des Lernens, wie dies an den Hinweisen zur Schreibschrift exemplarisch deutlich wird. An diese kann die Lehrkraft später im Rahmen der individuellen Lernbegleitung anknüpfen, da sie nach der Versammlung bereits einen Überblick über die Vorhaben der Kinder besitzt. Zum anderen werden die Vorhaben des Einzelnen für alle Kinder transparent. Dabei bahnt Frau Herwald hier eine Zusammenarbeit der Kinder für die Diktatübung an, die je nach Leistungsstand jahrgangshomogen oder -heterogen sein kann. Auch wenn die Versammlung einen größeren zeitlichen Umfang einnimmt, erhöht die Lehrkraft die Chancen dafür, dass die Kinder in der Arbeitszeit möglichst selbstständig lernen können.

In der Klasse von Frau Freiburg ist es ritualisiert, dass die Kinder einmal pro Woche im Rahmen der Versammlung ein nächstes individuelles Lernziel nennen und kurz darüber gesprochen wird. Beispiele für diese Ziele sind etwa: Besser Kopfrechnen können, wissen, wann man Wörter großschreibt oder auch interessante Geschichten schreiben können (vgl. XIn, Z. 1000ff.). Der Fokus des Gesprächs liegt darauf, dass Kinder und Lehrkraft darüber beraten, ob die zur Erreichung dieses Ziels vom Kind gewählte Übungsmöglichkeit geeignet ist:

„Etwa einmal, eigentlich einmal die Woche, in den meisten Fällen kriegen wir das hin, ... dass der Stein rumgeht und jedes Kind sagt, was sein nächstes Ziel ist oder was, was es sich vornimmt. Und ... ja und dann, das hat den Vorteil, dass sie sich so untereinander so ein bisschen abgucken können, was gibt es denn für Möglichkeiten, weil wenn du da ganz allein sitzt, ist das schwierig. Und wenn dann ein Kind zum Beispiel eine gute Idee gehabt hat, dann schließen sich da auch manche an so, ... Und dann ... frage ich auch nach: ‚Und wie willst du das üben?‘ und wenn sie sagen: ‚Weiß ich nicht‘, dann kann ich denen ... eine Idee geben: ‚Das könntest du zum Beispiel damit üben.‘ Also das ist auch so was, was einfach immer wieder, auch immer wieder thematisiert werden muss, glaube ich, das ist auch in Lehrerhand, denn das ist ganz schön anspruchsvoll, dieses eigene Ziel“ (XIn, Z. 981 – Z. 992).

Es ist die Absicht von Frau Freiburg, die Kinder darin anzuleiten, sich Ziele für das eigene Lernen vorzunehmen und entsprechende Übungsmöglichkeiten hierfür zu überlegen. Über die gemeinsame Reflexion versucht sie, eine Verbindung zwischen individuellem und gemeinsamen Lernen herzustellen und die Kinder von den Ideen und Erfahrungen anderer Kinder profitieren zu lassen. Dabei zielt ihr Vorgehen auch darauf ab, dass die Kinder selbst die Verantwortung für ihr Lernen übernehmen.

#### 4. Skizze: Die Anleitung eines gemeinsamen Lerngegenstands

Einige Lehrkräfte berichten von der fachbezogenen Anleitung eines gemeinsamen Lerngegenstands im Rahmen der Versammlung (vgl. NIn, Z. 121ff.; OIn Z. 266ff.; Yin, Z. 945ff.). Leicht zu realisieren ist dies bei einem offenen Unterrichtseinstieg, wie ihn Frau Janssen beschreibt:

„Oder ich führe so Themen gemeinsam ein, wie die Längenmaße. (Interviewer: Mit allen Kindern?) Ja, mit allen. So Spielchen. Da kriegt jeder so einen Zettel: ‚Schreibe doch mal auf, schätze doch einmal, wie breit die Tür ist!‘ Ja, aber dann ohne Namen, sondern, quasi keiner weiß, was du geschrieben hast, und dann sammeln wir das ein. Dann schreiben wir es an die Tafel und dann kommen so lustige Sachen wie 10 Meter oder 100 Meter. (...) Ins Thema einsteigen und dann weitergehen: ‚Wie viel cm ist das denn, ein Meter?‘ Oder: ‚Kennst du noch so eine andere Einheit?‘ Und dann wissen auch manchmal Einer: ‚Ja Millimeter, das ist aber ganz klein.‘ oder ‚Kilometer...‘, ja so. Dass ich so in dieses Thema einsteige, aber dann differenziere ich das ganz stark“ (RIn, Z. 824–840).

Der Einstieg in den Lerngegenstand bindet durch die offene Fragestellung alle Kinder in den Unterricht ein. Durch die anonymen Antworten gerät kein Kind in die Position, dass es von

anderen aufgrund seiner Antwort bloß gestellt wird. Stattdessen wird die Leistungsheterogenität bezogen auf den Kompetenzbereich des Lehrplans „Größen und Messen/Größenvorstellungen und Umgang mit Größen“ (MSW NW 2008, 65) aufgegriffen, wobei die Fähigkeiten der Kinder nicht mit ihrer Jahrgangszuordnung korrespondieren, sondern von den Vorkenntnissen abhängig sind. Vermutlich aus diesem Grund legt Frau Janssen darauf Wert, dass auch die Kinder des ersten Jahrgangs eine erste Orientierung zu verschiedenen Größen und dem Verhältnis dieser Größen erhalten.

Neben gemeinsamen Lerngelegenheiten und offeneren Themeneinstiegen lassen sich auch komplexe Unterrichtsthemen mit allen Kindern gestalten. Hierbei erscheint es allerdings notwendig, dass die Lehrkraft ihren – ansonsten bei der Differenzierung gültigen – Anspruch verändert, dass die Lernvoraussetzungen der Kinder und der Lerngegenstand zueinander passen sollen, wie es Frau Arnold verdeutlicht:

„Mittlerweile kann ich auch besser annehmen, dass... manche Dinge über die Köpfe von einigen Kindern drüber weggehen. Also früher hat man es bestimmt auch gemacht, man hat es nur nicht so gemerkt, dass einige Kinder abgeschaltet haben, auch wenn man... in einer Jahrgangsstufe unterrichtet hat. Dann hat man immer geglaubt, alle hätten das verstanden oder alle hätten was von einer Besprechung von einer Viertelstunde gehabt. Haben sie ja auch nicht, ist ja auch Illusion. Aber mittlerweile kann ich auch [annehmen, M.P.], wenn ich jetzt zum Beispiel hier die Piratenroute an der Landkarte bespreche, was sicherlich sehr schwer war und wo ich auch gemerkt habe, dass viele junge Kinder auch mit dieser abstrakten... Sichtweise auf so einer Landkarte noch gar nicht so viel anfangen konnten. (...) Aber trotzdem haben sie gesehen, dass da an einer Landkarte rumgefuchelt wurde mit einem Stock und irgendwie von Amerika bis Indien gefahren wurde. (...) Das habe ich mit allen drei Jahrgängen zusammen gemacht und habe dann in der Erarbeitung gemerkt, dass... wenn man sich ein bisschen umguckt, dass eben auch viele jüngere Kinder... die waren leise, die haben auch nicht gestört, aber wir haben gemerkt, es war zu schwer. Und... ich finde es trotzdem im Nachhinein... finde ich es trotzdem mal legitim, so was zu machen. Weil... weil auch die was davon haben auf ihre Art und Weise. Die dürfen dann auch mal abschalten und... ich verlange ja von ihnen gar nicht, dass sie das alles kapieren, sondern ich möchte einfach da mal... ihnen auch den Kontakt zu so einer Weltkarte schaffen... und wenn... (Pause) Sie stehen jeden Morgen davor und suchen Amerika und lesen irgendwelche Ländernamen und das ist für mich schon ..., das reicht schon. Also dadurch lernen die und die lernen auch dadurch, wenn andere Kinder dabei stehen und Paula erzählt: ‚Meine Oma fliegt heute nach Argentinien‘. Und dann stehen fünf Kinder drum rum: ‚Wo ist denn Argentinien?‘ Nur [Lachen] alleine, dass man so was mal dahin hängt und [wir, M.P.] eben in einer anderen... in einer anderen Thematik damit gearbeitet haben und dadurch ergeben sich ganz viele Gespräche darüber“ (OIn, Z. 266–300).

Frau Arnolds Beschreibung steht im Kontext einer Piratenwerkstatt, in der sich einzelne Aufgaben mit Texten und Karten zu Piratenrouten befassen, die für einige Kinder der zweiten und dritten Jahrgangsstufe vorgesehen sind. Bei der Anleitung hierzu nimmt sie in Kauf, dass der Abstraktionsgrad der Weltkarte zu hoch für einige Kinder sein kann. Ihr Vorgehen reflektiert Frau Arnold in verschiedene Richtungen. Ein „Abschalten“, die fehlende Aufmerksamkeit dieser Kinder oder ein ausbleibendes Verständnis, kalkuliert sie dabei ein. Viel bedeutsamer scheint jedoch ihr, dass durch die Jahrgangsheterogenität in dieser Erarbeitungsphase jenen Kindern die Möglichkeit gegeben wird, mit dem Gegenstand „Weltkarte“ in Kontakt zu kommen und dabei zu einer ersten Orientierung zu gelangen, ohne dass damit eine konkrete Aufgabe oder Anforderung verbunden ist.

Somit kann es sinnvoll sein, die Leistungsheterogenität der Lerngruppe auch bei einem hohen Anforderungsgrad des Lerngegenstands als Lernchance zu begreifen. Vermutlich ist das Engage-

ment der hier aktiv beteiligten Kinder sowie die Wahl des Themas entscheidend dafür, dass die Kinder, die aus Frau Arnolds Sicht ‚abgeschaltet haben‘, trotzdem von der Erarbeitungsphase profitieren können: Das Interesse ersterer mag die nachfolgenden Gespräche letzterer stimulieren. Hierin wird deutlich, dass es didaktisch sinnvoll ist, motivierende Themen zu wählen, ohne dabei den Anspruch zu verfolgen, ein gemeinsames Ziel erreichen zu müssen.

### 8.2.2 Die Reflexion nach einer Arbeitsphase

Die Versammlung nach einer Arbeitsphase nutzen die Lehrkräfte, um das Lernen der Gesamtgruppe zu reflektieren. Dabei greifen sie Fragen der Lernbedingungen und des sozialen Miteinanders, die Einschätzung der Kinder zu ihrem Lernprozess (1. Skizze) sowie einzelne Lerngegenstände auf (2. Skizze).

#### 1. Skizze: Reflexion der Lernbedingungen und des sozialen Miteinanders

Reflektieren die Lehrkräfte eine vorangegangene Arbeitszeit im Hinblick auf das soziale Miteinander, wird dabei häufig deutlich, wie das individuelle Lernen immer von den Lernbedingungen in der Gesamtgruppe beeinflusst ist. Dabei greifen die Lehrkräfte auch Fragen auf, die sie mit den Kindern vor einer Arbeitsphase angesprochen hatten wie etwa die Wünsche von Kindern zur Arbeitszeit oder die Beachtung von Regeln.

Bei Frau Rotenbaum wird diese Reflexion an der Frage der Arbeitsruhe beobachtbar:

„Am Ende der Arbeitszeit kurz vor der Pause bittet Frau Rotenbaum die Kinder noch einmal in einen Versammlungskreis und beginnt mit der an alle gerichteten Frage: ‚Wie fandst du die Arbeitsruhe? Ich hätte gerne ein Daumenbarometer von euch‘<sup>257</sup>. Die Mehrzahl der Kinder zeigt mit dem Daumen nach oben und einige zur Seite. Nur Fiona und Anna zeigen nach unten. Frau Rotenbaum: ‚Ich sehe, viele von euch fanden, dass es während der Arbeitszeit in der Klasse ruhig war. Ich fand auch, dass ihr euch sehr bemüht habt, leise zu sein. Fiona [1] und Anna [2], ich wüsste gerne, warum ihr mit der Arbeitsruhe nicht zufrieden wart‘. Fiona berichtet: ‚An unserem Tisch war es manchmal unruhig, weil Jakob [2] keinen Kleber hatte und immer Laura und Anna gefragt hat, ob sie ihm den Kleber leihen. Und dann habe ich mich immer verzählt und musste wieder von vorne anfangen‘. Anna schaltet sich ein: ‚Mich hat das auch gestört‘. Frau Rotenbaum fragt zunächst in die Runde: ‚Hat jemand von euch einen Tipp für Fiona und Anna, was sie in so einer Situation tun könnten?‘ Mehrere Kinder machen hierzu Vorschläge, bis sich Frau Rotenbaum für diese bedankt und darauf verweist, dass die Kinder sich zwar untereinander fragen sollen, wenn sie Hilfe brauchen, dass es aber noch wichtiger ist, dass sie ihre Arbeitsmaterialien vollständig haben“ (UBe, 4.3.2005).

Frau Rotenbaum fordert die Kinder zur Einschätzung eines Merkmals der vorangegangenen Arbeitszeit auf und leitet damit eine Reflexion hierüber ein. Ihre Frage ist als Impuls zu begreifen, mit dem weitere Merkmale der Arbeitszeit wie etwa die Möglichkeit zur Konzentration, der Arbeitserfolg oder die gegenseitige Hilfe von Kindern zur Sprache kommen. Die Kinder können von Situationen berichten, die der Lehrkraft nicht aufgefallen sein müssen, die ihr aber nun über das Gespräch bewusst werden, wodurch sie einen Einblick in die Perspektive der Kinder gewinnt. Das Daumenbarometer ist dabei eine häufig anzutreffende Form, mit der sich die Lehrkräfte einen raschen Überblick über die Einschätzungen der Kinder verschaffen. Während es hierbei möglich ist, nur auf einzelne Reaktionen einzugehen, erfordern andere Fragen die Rückmeldung von jedem Kind, wie es die folgende Skizze zeigt.

<sup>257</sup> Zeigt ein Kind mit dem Daumen nach oben, äußert es damit Zufriedenheit, zeigt es mit dem Daumen zur Seite, war es nur teilweise zufrieden, und zeigt es mit dem Daumen nach unten, war es nicht zufrieden.

## 2. Skizze: Die fachbezogene Reflexion von Lernprozessen

Auch zur Reflexion fachbezogener Lernprozesse eignet sich die Versammlung nach einer Arbeitsphase. Gerade weil diese bei den Kindern auf unterschiedlichem Niveau und individuell verschieden verlaufen, nennen einige Lehrkräfte die gemeinsame Reflexion in der Versammlung als besonders wichtig. Hierdurch können sie alle Kinder daran teilhaben lassen und die Verschiedenartigkeit der Lerngegenstände und -wege transparent werden lassen. Initiierende Fragen der Lehrkraft hierzu skizziert Frau Schneider:

„Das ist ... eigentlich ganz häufig so in den Kreissituationen, wo bestimmte Gemeinsamkeiten aufgegriffen werden, wo es um Lernstrukturen geht oder auch um Entwicklung, die Kinder machen, die die Kinder reflektieren. Da geht es eigentlich auch ganz oft in den Prozessen ... um Prozessreflexion. ‚Wie habe ich gearbeitet heute?‘, ‚Was habe ich geschafft?‘, ‚Was möchte ich euch vorstellen?‘, ‚Wo brauche ich Hilfe?‘ Also es geht um Arbeitsweisen und es geht eben an, wenn [es, M.P.] Projekte oder Werkstätten sind, auch um Inhalte auf den verschiedenen Niveaus“ (MIn, Z. 433–440).

Die Aufforderungen von Frau Schneider an die Kinder, kurz über den Inhalt und den Verlauf ihrer Arbeitsprozesse zu berichten, bietet ihr auch die Gelegenheit, einzelnen Kindern, mit denen sie während der Arbeitszeit nicht im Dialog war, eine Rückmeldung bezüglich deren Lerntätigkeiten zu geben. Daneben verfolgt sie auch die Intention, die Lerntätigkeit eines Kindes allen zu präsentieren und entsprechende Lernanregungen zu geben, unabhängig von den individuellen Lernvoraussetzungen. Dies stellt sich zugleich als wesentliches Merkmal eines jahrgangsübergreifenden Unterrichts dar, der versucht, die Lernprozesse des Einzelnen für die Gruppe transparent zu machen. Dabei kann es sinnvoll sein, eine gemeinsame Reflexion bereits in der vorangegangenen Arbeitsphase mit dem betreffenden Kind vorzubereiten, wie dies im Unterricht von Frau Schneider deutlich wird:

„Es ist 8.50 Uhr. Fabian, ein Junge des zweiten Jahrgangs, arbeitet während der Lernzeit in Mathematik mit der Tausenderkette und dem Goldenen Perlenmaterial<sup>258</sup> auf dem Flur. Dort breitet er die ca. zehn Meter lange Kette auf dem Boden aus und ordnet die farbigen Pfeile mit den Zehner- und Hunderterzahlen den entsprechenden Perlen zu, indem er die Zehner- und Hunderterabstufungen der Kette abzählt. Nach einiger Zeit kommt Frau Schneider aus der Klasse und beobachtet ihn. Als er seine Arbeit beendet hat, zeigt sie ihm, wie man die ersten hundert Perlen der Tausenderkette als Hunderterperlenfeld zusammenlegt. Fabian setzt diese Arbeit fort, bis die Tausenderkette in Form von zehn Hunderterfeldern vor ihm liegt. Frau Schneider fordert ihn auf, neben diese Anordnung in dichter Abfolge zehn weitere, einzelne Hunderterperlenfelder zu legen. Nach einem kurzen Gespräch hierüber bittet sie ihn, das Material liegen zu lassen, damit die übrigen Kinder sich dieses ansehen können. Sie gehen gemeinsam zurück in den Klassenraum. Kurze Zeit später signalisiert Frau Schneider mit einem Gongschlag das Ende der Arbeitszeit und kündigt die Reflexion der Arbeitsphase auf dem Flur an. Dort beginnt Frau Schneider (FS): ‚So, der Fabian hat hier draußen gearbeitet‘. Sie hält ein Hunderterfeld hoch und fragt Fabian: ‚Weißt du noch, was das ist?‘ Fabian: ‚Das ist ein Hunderter‘. FS: ‚Ja. Und kannst du das hier zählen? Einhundert‘ – sie zeigt auf die Reihe mit Hunderterperlenfeldern und sagt zu allen gewandt: ‚Und alle können mitzählen: 200, 300, 400, 500‘. Sie lässt die Kinder alleine weiter zählen bis: ‚...neunhundert, zehnhundert‘. FS: ‚Und zu zehnhundert sagt man auch Tausend‘. Sie macht eine Pause und zeigt dann auf die zusammengelegte Tausenderkette am Boden: ‚Schaut mal hier. Liegen hier auch Tausend?‘ Einige Kinder bejahen dies.

258 Auf die Tausenderkette sind tausend Perlen in Zehner- und Hunderterabstufungen auf Draht aufgefädelt, womit die Mengen von Hundert bzw. Tausend in einer linearen Ausrichtung dargestellt wird. Beim Goldenen Perlenmaterial sind die Perlen jeweils als zehn Zehnerstangen zu einem Hunderterperlenfeld gebündelt, zehn dieser Felder zu einem Tausenderwürfel gebündelt. Das Material gehört zur Montessori-Pädagogik.

FS: ‚Der Fabian hat hier eine Kette so zusammengelegt, dass sie genauso aussieht wie die zehn Hunderter. Und gleich zieht er die Kette auseinander. Dafür müsst ihr dort hinten zur Seite gehen. Und hier vorne brauchen wir einen, der die Kette festhält‘. Sie bittet Hannes, diese Aufgabe zu übernehmen. FS: ‚Fabian, jetzt kannst du langsam ziehen‘. Die Kinder verfolgen, wie die Tausenderkette auseinander gezogen wird, bis sie vollständig ausgelegt ist. FS: ‚Nun könnt ihr zu Fabian ans Ende gehen und schauen, wie lang die Tausenderkette im Vergleich zu den Hunderterfeldern ist‘. Sie lässt den Kindern noch ein wenig Zeit, die Tausenderkette anzuschauen, bis sie zurück in den Klassenraum gehen.

In der Nachbesprechung erklärt Frau Schneider auf die Frage, warum sie diesen Lerngegenstand für die Reflexion in der Versammlung ausgewählt habe, dass sich für die Kinder des dritten Jahrgangs die Möglichkeit zur Wiederholung der Zahlenraumerweiterung anbiete und die Kinder des ersten und zweiten Jahrgangs einen Einblick in den Zahlenraum gewinnen können. Sie ergänzt, dass sie diese kurzen Einblicke für alle grundsätzlich als sinnvoll ansieht, da vor allem die jüngeren Kinder oft Anreize erhalten, sich mit den Materialien zu befassen“ (MBe, 16.12.2004).

Frau Schneider plant bereits während der Arbeitszeit, dass sie Fabians Arbeit mit dem Tausendermaterial zum Gegenstand der Reflexion in der Versammlung machen möchte. Mit ihrer Anleitung für Fabian, die Tausenderkette als Hunderterfelder zusammenzulegen, intendiert sie die Erweiterung des Zahlenraums vom Hunderter bis Tausend. Ihre Anleitung wird damit bestimmend für die Auseinandersetzung mit dem Material in der Versammlung: Alle Kinder werden über das Zählen der Hunderter einbezogen, über das Auseinanderziehen der Tausenderkette können sie die Erkenntnis gewinnen, dass diese neu entstandene Darstellungsform der Menge von tausend Perlen aus der Darstellung der Hunderterfelder hervorgeht und beide Mengen gleich sind. Die gemeinsame Arbeit mit Fabians Lernmaterial ermöglicht den Kindern unabhängig von ihrem Lernniveau einen Einblick in einen zentralen mathematischen Lerngegenstand, der in dem für einige Kinder bekannten oder für andere noch neu zu erschließenden Zahlenraum besteht.

### 8.3 Die Anleitung der Kleingruppe

Der Begriff der Kleingruppe bedeutet im Folgenden eine Anzahl von Kindern einer Klasse, die von der Lehrkraft zusammengefasst werden und die mit ihr bezogen auf ihre Lernaktivitäten kommunizieren. Die Kleingruppe steht begrifflich im Gegensatz zur Gesamtgruppe, der alle Kinder einer Klasse angehören (vgl. Schaub et al. 2002, 245). Die Bildung von Kleingruppen begründet sich oft in gleichen oder ähnlichen Lerngegenständen der Gruppenmitglieder. Die Anleitung einer Kleingruppe ist nicht zu verwechseln mit dem Gruppenunterricht, in dem die Kinder selbstständig lernen, d.h. in der Regel ohne Einwirkung der Lehrkraft lernen (vgl. Meyer 2009, 41).

Die Anleitung einer Kleingruppe stellt eine Form des Plenumsunterrichts dar, der in der jahrgangsgemischten Klasse aufgrund der Leistungsheterogenität der Gesamtgruppe nur in begrenztem Rahmen stattfinden kann. Während den Lehrkräften die Anleitung der Gesamtgruppe aus der Jahrgangsklasse vertraut ist, ist die Situation in der jahrgangsgemischten Klasse, Anleitungen verstärkt in Kleingruppen vorzusehen, weitgehend neu für sie (vgl. Kap. 8.1). Die Kleingruppe avanciert hier zu einer wichtigen Sozialform, die andere Bedingungen für die Anleitung mit sich bringt und andere didaktische Möglichkeiten in sich birgt. Zunächst sind diese Aufgaben bezogen auf die Kleingruppe zu analysieren (vgl. Kap. 8.3.1). Daneben gehört es zu den Aufgaben der Lehrkräfte, das Lernen der Kinder außerhalb der Kleingruppe zu gestalten und im Blick zu behalten (vgl. Kap. 8.3.2).



### 8.3.1 Didaktische Aufgaben innerhalb der Kleingruppe

Ausgehend von der Veränderung, dass die Anleitung des Lernens nun stärker in Kleingruppen stattfindet, haben die Lehrkräfte neue didaktische Aufgaben hierfür benannt. Hierzu gehört die Entscheidung, aufgrund welcher Kriterien sie Kleingruppen bilden und wie sie diese benennen (1. Skizze). Im Vergleich zur Gesamtgruppe weist die Kleingruppe andere didaktische Möglichkeiten auf, mit denen die Lehrkräfte ihre Anleitung differenzieren (2. Skizze). Darüber hinaus sehen sie günstige Bedingungen gegeben, das Lernen der Kinder zu beobachten (3. Skizze).

#### 1. Skizze: Die Bildung von Kleingruppen im Zuge der Inneren Differenzierung

Zunächst stehen die Lehrkräfte vor der Frage, welche Kriterien sie zur Bildung von Kleingruppen verwenden. Ihre grundsätzliche Entscheidung gegen einen Abteilungsunterricht, in dem ausschließlich der Jahrgang als Kriterium zur Gruppenbildung herangezogen wird, stellt sie vor grundlegende Überlegungen hierzu (vgl. YIn, Z. 497ff.; OIn, Z. 370ff.; QIn, Z. 75ff.; VIn, Z. 980ff.; TIn, Z. 798ff.).

Anhand ihrer ersten Erfahrungen, Kleingruppen zunächst jahrgangsbezogen zu bilden, beschreibt Frau Freiburg ihre Suche nach einem praktikablen Konzept hierfür:

„Da hatte ich am Anfang am meisten Probleme auch mit, also einerseits zu sagen, es ist jahrgangsübergreifend und individuell, und trotzdem die [Kinder, M.P.] immer wieder die zu ‚stigmatisieren‘ auf einen Jahrgang. Also da hatte ich am Anfang ganz große Schwierigkeiten mit, (...) weil ich auch kein..., nicht so schnell wusste, wie ich es anders machen soll. Also ich hätte gerne fünf Lerngruppen aus diesen dreien gemacht, nicht wahr. Und beziehungsweise, oh, das wird mir dann auch zu kompliziert pro Fach (...), wenn ich dann sage: ‚In Deutsch bist du Schmetterling und in Mathe bist du Tiger‘“ (OIn, Z. 371–379).

Zwar liegt die jahrgangsbezogene Kleingruppenbildung aufgrund der anfänglich erprobten jahrgangsbezogenen Differenzierung der Lernangebote (vgl. Kap. 7.1.3) nahe, die sich hierbei vollziehende „Stigmatisierung“ der Kinder auf ihren Jahrgang ist für Frau Freiburg jedoch so problematisch, dass sie diese ablehnt. Vermutlich liegt die Ablehnung in der Sorge begründet, die Kinder bei der Anleitung zu stark als ‚leistungshomogene‘ Gruppe anzusprechen, die der Leistungsheterogenität der jahrgangsbezogenen Kleingruppe nicht gerecht wird. Die Überlegung, aus den Kindern dreier Jahrgänge insgesamt fünf Kleingruppen zu bilden, lässt den Ansatz erkennen, die Kinder stärker ihrem Lernstand entsprechend in Gruppen zu gliedern.

Neben eine jahrgangsbezogene tritt die lernstandsbezogene Kleingruppenbildung, die bezogen auf das jeweilige Unterrichtsfach von der Frage geleitet ist, für welche Kinder aufgrund ihres Lernstands eine gemeinsame Anleitung gewinnbringend sein kann. Wie sich diese Kleingruppen im Fach Mathematik bilden lassen, zeigt eine Beobachtung aus der Klasse von Frau Henze:

„An der Tafel ist zu Beginn einer jeden Zeile eine der Farben Blau, Grün, Gelb, Rot oder Weiß gemalt. Dahinter sind die Namen der Kinder einer jeweiligen Kleingruppe aufgeführt, die mit den Materialien arbeiten, die sie auf einem gleichfarbigen Regalboden im Mathematikregal finden. Die Übungsmaterialien haben folgende arithmetische Schwerpunkte:

- Blau: Mengenerfassung, Zahl-Mengen-Zuordnung, Addition im Zahlenraum bis 10,
- Grün: Additions- und Subtraktionsaufgaben im Zahlenraum bis 20,
- Gelb: Orientierung im Zahlenraum bis 100,
- Rot: Einmaleins der Reihen 3 bis 9 und verschieden strukturierte Übungsaufgaben,
- Weiß: Aufgaben zu den vier Grundrechenarten im Zahlenraum bis 100

Alle Kinder des ersten und zweiten Jahrgangs sitzen im Versammlungskreis, zu dessen Abschluss Frau Henze die Aufgabe der nun folgenden Mathezeit erläutert: ‚Wir haben jetzt gleich eine Mathezeit. Du suchst dir bitte eine Aufgabe aus dem Fach in deiner Farbe‘. Frau Henze zeigt auf die Tafelschrift und fährt fort: ‚Mit den Kindern der gelben Gruppe treffe ich mich gleich hier im Kreis, ich möchte euch noch ein neues Material zeigen. Bevor ihr gleich den Kreis verlässt noch eine Frage: Paula, wo findest du deine Materialien?‘ Paula: ‚Ich finde es auf dem gelben Regalbrett‘. So fragt Frau Henze aus jeder Kleingruppe ein Kind und beendet dann den Versammlungskreis: ‚Jetzt schleicht ihr gleich leise zu eurem Regal. Wir arbeiten 20 Minuten‘.

In der Nachbesprechung erklärt Frau Henze, dass sie ihre anfängliche Zuordnung der Kinder zu den Kleingruppen aufgrund von Beobachtungen leicht verändert und einzelne Kinder einer neuen Kleingruppe mit einem höheren oder niedrigeren Anforderungsniveau neu zugeordnet hat“ (NBe, 24.6.2005).

Die Kleingruppenbildung, die Frau Henze aufgrund der unterschiedlichen Lernstände der Kinder vorgenommen hat, weist einen Ansatz der Inneren Differenzierung aus, bei dem sich die Jahrgangszuordnung des jeweiligen Kindes nicht mehr erkennen bzw. nur vermuten lässt. Damit verliert der Jahrgang als Differenzkriterium an Bedeutung, so dass eine lernstandsbezogene und jahrgangsübergreifende Bildung von Kleingruppen möglich wird. Die farbliche Ordnung scheint sinnvoll gewählt, da sie keine Hierarchisierung der Kleingruppen zueinander ermöglicht, die Leistungsverschiedenheit der Kinder im Sinne eines geeigneten Umgangs mit Heterogenität nebeneinander stehen lässt (vgl. Kap. 1.1.1). Gleichzeitig erfordert ein solches Modell eine fachdidaktische Konzeption, die ein entsprechend breites Spektrum an Lerngegenständen abdeckt, um für einen längeren Zeitraum und entsprechend sich verändernder Lernstände der Kinder flexibel einsetzbar zu sein: Dem Modell liegt sowohl eine Stufung der Zahlenräume als auch der Rechenverfahren zu Grunde, die jahrgangsunabhängig ist (vgl. Kap. 7.1.1), die aber unterschiedliche Anforderungen an die mathematischen Kompetenzen der Kinder stellt (vgl. MSW NW 2008, 58).

Die Bildung von Kleingruppen vollzieht sich jedoch nicht nur im Rahmen solcher Modelle. Sie ist ebenso Aufgabe der Lehrkräfte in Unterrichtssituationen, in denen sich keine Zuordnung der Kinder zu einem System gestufter Lerninhalte anbietet, sondern sie eine Kleingruppe bezogen auf einen einzelnen Lerngegenstand bilden wollen. Grundlegend bei der Bildung lernstandsbezogener Kleingruppen ist die Beobachtung der Lehrkräfte, welche Kompetenzen ein Kind in einem Fach und Lernbereich annähernd entwickelt hat und für wen die geplante Anleitung passend sein kann. Häufig wenden die Lehrkräfte das Kriterium des ‚Lernstands‘ in Kombination mit dem Kriterium des ‚Jahrgangs‘ an, wie dies Frau Werner beschreibt:

„Doppelte Mitlaute, Thema im zweiten Schuljahr oder so, ja. So und dann denke ich erst einmal an meine Kinder im zweiten Schuljahr so und dann überlege ich mir: Ist es wirklich für alle sinnvoll oder ist es vielleicht für den einen noch zu schwer, wie man da an so ein Thema rangeht? So und dann denke ich aber: Könnte das vielleicht noch mal jemand aus dem dritten Schuljahr als Wiederholung gebrauchen, weil ich im letzten Diktat gesehen habe, dass der ja immer noch irgendwie < muss > mit einem < s > schreibt oder irgendwie so. Ja und dann kann ich dementsprechend dann die Gruppe zusammenstellen, also anhand des Leistungsstandes der Kinder“ (QIn, Z. 78–86).

Der Jahrgang zeigt sich hier als eine Art Ausgangsbasis für die Bildung der Kleingruppe, die aber hinsichtlich des individuell erreichten Lernstands eingegrenzt wird, um ein Über- oder Unterforderung von Kindern zu vermeiden. Daneben ordnet Frau Werner der Kleingruppe auch Kinder des höheren Jahrgangs zu, für die sie die Anleitung als geeignete ‚Wiederholung‘

interpretiert. Ebenso können auch Kinder des niedrigeren Jahrgangs an einer Kleingruppe teilnehmen, wie Herr Wendler anmerkt:

„Dass man dann eben ein Kind aus dem ersten Schuljahr jetzt auch dazu holt und sagt: ‚Setz dich doch mal mit hierhin und wir gucken mal, wie du das hinkriegst.‘ Und wenn man dann eben merkt: ‚Ja, das Kind zeigt in dem Bereich Qualitäten, kann also sehr wohl in diesem Bereich den Stoff eines Zweitklässlers bewältigen, der macht da gut mit‘, ja dann lass ich den da auch mitarbeiten“ (VIn, Z. 983–987).

In beiden Interviewausschnitten wird die Kombination der beiden Kriterien bei der Bildung von Kleingruppen deutlich, womit diese in der Regel jahrgangsheterogen sind. Der Blick der Lehrkräfte kann sich sowohl auf „bestimmte Stärken“ einzelner Kinder (vgl. VIn, Z. 990) wie bei Herrn Wendler, als auch auf die Gelegenheit zur „Wiederholung“ eines Lerninhalts für ein Kind wie bei Frau Werner richten. Zugleich wird deutlich, dass die Zusammensetzung von Kleingruppen nicht auf den Jahrgang manifestiert ist, sondern die Lehrkräfte diese in Abhängigkeit von der Lernsituation bzw. vom Lerngegenstand entscheiden. Frau Henze merkt hierzu an:

„...manche Kinder sind da einfach als feste Größen drin. Aber das variiert schon“ (NIn, Z. 1051–1052).

Die „feste[n] Größen“ in Gestalt der Kinder, bei denen der Lernstand sich mit den Lernständen der Kinder des gleichen Jahrgangs ähnelt oder gleicht, können damit den Kern einer Kleingruppe ausmachen.

Aufgrund der Lehrwerkspläne und der individuellen Lernstände der Kinder in den Lehrwerken (vgl. Kap. 7.2.3), müssen die Lehrkräfte bei der Zusammenstellung der Kleingruppen aber auch Kompromisse bei der Frage eingehen, inwieweit der Zeitpunkt der Anleitung eines Lerngegenstands zum Zeitpunkt der individuellen Bearbeitung im Lehrwerksplan passt, wie dies Frau Werner erläutert:

„Weil die alle immer auf diesen unterschiedlichen Levels sind, erarbeite ich die Themeninhalte, die halt so im Lehrplan... die man so im Zweiten, Dritten macht, ruhig noch mal in so einer kleinen Gruppe extra. (...) Manchmal ist es ja auch so: Das eine Kind ist an dem Kapitel schon vorbei. Das kann das dann schon ganz gut und die anderen, die kommen da erst noch hin“ (QIn, Z. 413–419).

Dass eine Passung des Zeitpunkts der gemeinsamen Anleitung zu den individuellen Lernständen in den Lehrwerken kaum erreicht werden kann, scheint für Frau Werner hinnehmbar, insbesondere um den Lernstand des Kindes in den Blick zu nehmen:

„Dann habe ich irgendwie auch... sehe ich noch mal wirklich: Hat das Kind das verstanden?“ (QIn, Z. 416–417).

Bilden die Lehrkräfte zeitweise Kleingruppen ausschließlich mit Kindern eines Jahrgangs, kann daraus nicht geschlossen werden, dass sie einen undifferenzierten Unterricht im Sinne des ‚Abteilungsunterrichts‘ durchführen und die Kinder auf einem gleichen Lernstand gehalten werden. Frau Rabensen erläutert dies an zwei Jungen, die sich unabhängig vom zweiten Jahrgang das Einmaleins erarbeitet hatten:

„Da habe ich mich tatsächlich immer jahrgangsweise getroffen und habe dann innerhalb des Jahrgangs entschieden: Also Linus [2] und Marius [2], Jahrgang zwei, sind ja [inhaltlich, M.P.] weiter, ich habe die trotzdem immer noch mal zur Einführung mit dazu geholt (...). Die hatte ich damals schneller arbeiten lassen und habe mich dann ab und zu mit denen getroffen und mit ihnen Sachen besprochen. Und denke, wenn ich jetzt noch mal zum Beispiel Division, das Verteilen, wenn die einfach noch mal mit dabei sind, noch mal sehen: ‚Wie machen wir das jetzt handelnd?‘, es denen auch einfach noch mal gut tut“ (TIn, Z. 798–805).

Trotz oder gerade wegen der individualisierten Lernstände der Kinder erscheint Frau Rabensen die Teilnahme aller Kinder des zweiten Jahrgangs an grundlegenden Einführungen sinnvoll, da sie die von ihr gewählten Zugänge als Gewinn auch für die Kinder interpretiert, die einen Lerngegenstand bereits individuell erarbeitet haben. Jahrgangsbezogene Kleingruppen und die Individualisierung der Lernstände müssen einander daher nicht ausschließen.

Mit der Bildung lernstandsbezogener Kleingruppen stellt sich den Lehrkräften die Aufgabe, diese zu benennen, wenn sie die Kinder dieser Gruppe zu einer Anleitung zusammenrufen wollen. Hierzu lassen sich zwei Handlungsweisen erkennen, wobei manche Lehrkräfte auch beide der im Folgenden vorgestellten Formen verwenden.

Einige Lehrkräfte haben die Praxis entwickelt, die Kinder einer Kleingruppe namentlich zu nennen. Für Frau Freiburg ist es wichtig, dass man die Kinder

„einzeln mit Namen anspricht und nicht sagt: ‚Die Einer kommen‘, sondern sagt: ‚Lenja [1] und Ines [1] und die und die kommen bitte nach [vorne, M.P.], zu mir. Das ist, dauert nur einfach ein bisschen länger“ (OIn, Z. 382–385).

Die Nennung der Namen scheint im Gegensatz zu den Jahrgangsbezeichnungen wie „die Einer“ eine geeignete Regelung, um dem Kriterium des Jahrgangs weniger und der lernstandsbezogene Zuordnung der Kinder mehr Gewicht zu geben.

Bei einigen Lehrkräften lässt sich eine zweite Handlungsweise erkennen, der zwar eine ähnliche didaktische Intention wie ersterer zu Grunde liegt, die aber eine namentliche Nennung für schwer praktikabel hält, wie dies Frau Becker erläutert:

„Aber ich würde (...) es sehr verkompliziert empfinden, die Gruppen immer alle namentlich zu benennen. Also: ‚Jetzt kommen bitte Tinnen, Ninchen, Udo, Uli, Axel zu mir‘, das schaffe ich nicht jedes Mal, das, das, die Konzentration habe ich nicht, das schaffe ich so nicht. Insofern sind es dann eher: ‚Die Einser, bis auf ... und ...‘, weil die [beiden, M.P.] ja schon das und das machen. Oder: ‚Die Dreier, aber mit ... und ...‘ [Kinder des 2. Jahrgangs, M.P.], weil die ja schon so weit sind“ (YIn, Z. 501–508).

Frau Beckers Handlungsweise scheint ein pragmatischer Kompromiss, der vor allem im Hinblick auf eine kurze Verständigung von Lehrkraft und Kindern gewählt sein mag. Die Formulierung „Die Einser, bis auf ...“ stellt jedoch für die genannten Kinder eine ‚Ausgrenzung‘ aus der Gruppe eines Jahrgangs dar, die im Hinblick auf deren Selbstkonzept problematisch sein kann. Bei einer lernstandsbezogenen Kleingruppenbildung ist der Jahrgang zur Benennung meines Erachtens ungeeignet.

## **2. Skizze:** Merkmale der Anleitung von Kleingruppen

Im Vergleich zur Anleitung in der Großgruppe sehen die Lehrkräfte in Kleingruppen geeignete Möglichkeiten, die Kinder intensiver einzubeziehen, wie dies Frau Herwald benennt: „Viele Einführungen sind auch eine Erarbeitung, weil wirklich jeder dran kommt“ (PIn, Z. 392–393). Dabei werten die Lehrkräfte die Möglichkeit, dass sich aufgrund der geringeren Kinderzahl in der Kleingruppe jeder aktiv beteiligen kann, als deutlichen Gewinn (vgl. NIn, Z. 1148ff.; QIn, Z. 685ff.; PIn, Z. 392ff.; SIn, Z. 258ff.; OIn, Z. 929ff.).

Die Merkmale der Anleitung von Kleingruppen zeigen sich für Frau Werner vor allem im Vergleich mit der Einführung von Lerninhalten in Jahrgangsklassen:

„Es geht irgendwie alles viel schneller, sage ich jetzt einmal. Weil sonst...da sitzen jetzt nicht 25 Kinder, sondern acht, neun oder so. Und irgendwie jedes Kind hat ein bisschen mehr davon. Jedes Kind kommt ein bisschen mehr dran und kann ein bisschen mehr sich einbringen. (...) dieses Erarbeiten, das geht

eigentlich viel flotter vorstatten. Also man schafft eigentlich viel mehr in einer kürzeren Zeit. Weil halt die Gruppe viel... die Gruppe ist halt kleiner und man hat sie sich halt auch dementsprechend schon so ein bisschen zusammengesucht und hat jetzt in dem Moment nicht so ein Riesenspektrum [an Lernständen, M.P.]“ (QIn, Z. 685–694).

Zentrales Merkmal der Anleitung in der Kleingruppe ist deren – im Vergleich zur Großgruppe – geringere Zahl an Kindern, die bestimmend für alle weiteren Aspekte ist. Zudem fasst auch Frau Werner die Gruppe nach dem Kriterium des Lernstands zusammen, was diese – auch im Vergleich zur Großgruppe der Jahrgangsklasse – vermutlich etwas leistungshomogener macht. Dies kann je nach Lerninhalt auch günstig dahingehend sein, um alle Kinder bei einer Erarbeitung aktiv zu beteiligen.

Die von Frau Werner angesprochene zeitliche Dauer sowie das Maß der aktiven Beteiligung der Kinder sind mit Blick auf die Innere Differenzierung der Anleitung von Bedeutung. Frau Freiburg skizziert dies wie folgt:

„Also ich mache das ... in der Regel so, dass ich alle dazu nehme und dann lasse ich sie aber unterschiedlich schnell gehen. (...) Und... behalte dann manchmal Kinder einfach noch länger da und übe dann zum Schluss nur noch mit zwei Kindern zusammen, sie machen das dann so mit mir zusammen und die anderen dürfen schon mal alleine loslegen. Aber ich fange mit allen an“ (OIn, Z. 937–945).

Ein wesentliches Merkmal der dargestellten Anleitung ist der gemeinsame Beginn aller Kinder der Kleingruppe, welcher vermutlich gewählt wird, um zunächst alle im Hinblick auf ihr Verständnis zu beobachten und auf dieser Grundlage die unterschiedliche Dauer und Intensität der Anleitung differenzieren zu können. Wie sich dies im Unterricht gestalten lässt, zeigt eine Beobachtung aus der Klasse 1–3v:

„Frau Herwald hat im Halbkreis vor der Tafel mit acht Kindern des zweiten Jahrgangs die Subtraktion mit Zehnerunterschreitung mit einem Rechenrahmen erarbeitet. Nach der zweiten Übungsaufgabe sagt sie: ‚Wer weiß, dass er das schon verstanden hat, kann zurück an seinen Platz gehen. Wer möchte, kann dort auch mit den Matheaufgaben aus dem Wochenplan beginnen‘. Fünf Kinder zeigen an, dass sie die Kleingruppe verlassen wollen, womit Frau Herwald durch Kopfnicken signalisiert, dass sie hiermit einverstanden ist. Mit den drei verbleibenden Kindern rechnet sie eine weitere Aufgabe an der Tafel und sagt dann: ‚Patrick, ich glaube, für dich ist es jetzt auch klar, probiere du doch auch schon mal deine Aufgabe im Plan dazu‘. Mit den zwei übrigen Kindern rechnet sie drei weitere Aufgaben, lässt sie bei den einzelnen Zehnerunterschreitungen jeweils die Perlen am Rechenrahmen schieben und dabei die einzelnen Rechenschritte erläutern. Danach beendet sie die Anleitung mit den Worten: ‚Ihr könnt es mit den Aufgaben aus dem Wochenplan probieren, wir werden das aber morgen auch nochmal zusammen üben.‘“ (PBe, 24.2.2005).

Über die Dauer ihrer Teilnahme an der Kleingruppe entscheiden die Kinder selbst aufgrund ihrer Einschätzung, inwieweit ihr Verständnis des Rechenverfahrens zur selbstständigen Arbeit ausreicht. Für die drei bzw. zwei in der Gruppe verbleibenden Kinder erhöht Frau Herwald zudem die Möglichkeit zur aktiv-handelnden Beteiligung. Sie versteht die Kinder als Lernende, die aufgrund ihrer ‚Innensicht‘ den Verlauf ihres Lernprozesses verantwortlich und möglichst selbst bestimmt gestalten können, was einem konstruktivistischen Lernbegriff entspricht (vgl. Kap. 1.1.2): Das Kind wird als ‚Konstrukteur‘ seines Wissens und seiner Kompetenzen begriffen. Um den Selbstbestimmungswunsch des Kindes zu verstehen, ist es hilfreich, wenn die Lehrkraft entsprechende Gruppensituationen aus der Perspektive des Kindes vergegenwärtigt, wie dies Frau Herwald beschreibt:

„Und dann kann ich auch sagen: ‚Mensch, wer möchte jetzt noch mal hier bleiben, dann machen wir noch mal ein gemeinsames Beispiel, die anderen [die sich dies zutrauen, M.P.] können dann an ihre Aufgaben gehen.‘ Weil die stören dann ja auch nicht. Man ist [als Kind, M.P.] ja völlig genervt, wenn man es verstanden hat und man kann dann nicht arbeiten, so dieses: ‚Ich möchte das dann ausprobieren, und jetzt muss ich hier noch warten.‘“ (PIn, Z. 392–399).

Frau Herwald begründet die Differenzierung der Kleingruppendauer aus der Perspektive derjenigen Kinder, die rasch zu einem Verständnis des Gegenstands gelangt sind und deren mögliche Unterforderung sie zu vermeiden versucht. Die hieraus entstehende intensivere Anleitung für die verbleibenden Kinder kann in eine individuelle Anleitung übergehen (vgl. Kap. 8.4). So selbstverständlich wie die Kinder das Maß der Anleitung mitbestimmen, müssen sie es jedoch gewohnt sein, bei einem früh gewählten Ende der Anleitung sich entsprechend leise aus der Kleingruppe auszugliedern und mit ihren Aufgaben selbstständig zu beginnen.

### 3. Skizze: Möglichkeiten zur Beobachtung des Lernens

Im Vergleich zur Jahrgangsklasse berichten einige Lehrkräfte davon, dass es ihnen in der Kleingruppe der jahrgangsheterogenen Klasse besser gelingt, die Kinder im Hinblick auf ihr Verständnis der Lerninhalte zu beobachten (vgl. UIn Z. 95ff., PIn Z. 388ff., VIn Z. 441ff., NIn 1007ff.). Herr Wendler vergleicht die Situationen der Anleitung in den beiden Klassentypen miteinander:

„Früher hatte ich immer die ganze Gruppe da sitzen und da sind mir auch immer Kinder durchgegangen, wo ich nicht genau wusste: Hat das Kind da oder da Probleme? Und das habe ich dann gesehen, was weiß ich, wenn ich einen Test gemacht habe, wenn dann Defizite auftauchen: ‚Aha, mhm, hier ist der Hunderterraum noch nicht gesichert‘ oder ‚Hier gibt es auffällige Zahlenverdrehen‘, woran das auch immer liegt, dass dann eben die Sprech- und Schreibweise nicht übereinstimmt, so. Das fiel eigentlich immer im Nachhinein auf. Jetzt habe ich eben häufiger die Situation, dass ich in einer kleinen Gruppe arbeite bis zu acht, neun oder zehn Kinder auch, und das ist eine Phase, wo jeder tatsächlich auch mal drankommt. Oder von sich aus auch vielleicht nicht drangenommen werden will, das ist für mich dann auch ein Zeichen so: Warum beteiligt sich das Kind nicht? Ist es überfordert?“ (VIn, Z. 446–457).

Die Beobachtungsmöglichkeiten in der Jahrgangsklasse erlebt Herr Wendler vor allem dahingehend als nachteilig, dass er Verständnisschwierigkeiten bei einzelnen Kindern teilweise erst zu einem späteren Zeitpunkt bemerken konnte. Dagegen ist die Beobachtung in der jahrgangsheterogenen Klasse unmittelbarer möglich: So wird es für die Lehrkraft aufgrund der geringen Kinderzahl auch schneller auffällig, wenn ein Kind sich nicht aktiv beteiligt. Auch andere Reaktionen von Kindern sind für die Lehrkraft aufgrund der geringeren Kinderzahl leichter wahrnehmbar, wie dies Frau Rotenbaum beschreibt:

„Was ich besonders schön finde, sind solche Situationen wie vorhin, ...dass ich mal nur die Einer habe oder nur die Zweier und mit denen was bespreche und das Gefühl habe: Ich weiß, es kommt überall an. Oder ich merke, wo es nicht ankommt. (...) (Verständnisfrage des Interviewers) Man sieht viel genauer, wer hat das jetzt verstanden oder wer ist abgelenkt oder wem ist es zuviel, wem geht es zu schnell... das finde ich schon klasse“ (UIn, Z. 97–110).

Die individuellen Reaktionen der Kinder auf die Anleitung werden jedoch nicht nur im Hinblick auf Verständnis, Aufmerksamkeit oder Überforderung deutlich, sondern ebenso im nahen, direkten Kontakt mit der Lehrkraft, wie dies Herr Wendler anmerkt:

„Dadurch, dass es [das Kind, M.P.] tatsächlich mehr in Kleingruppenarbeit mit [betont] mir arbeitet, weiß ich eben, was das Kind kann“ (VIn, Z. 444–445).



In der Formulierung, dass das Kind „mit“ Herrn Wendler arbeitet, rückt der gemeinsame Dialog in den Fokus, durch den die Lehrkraft mögliche Schwierigkeiten des Kindes besser identifizieren und verstehen kann. Sehr ähnlich berichtet dies Frau Herwald (vgl. PIn, Z. 388–392). Sowohl Frau Rotenbaum, als auch Herr Wendler und Frau Herwald scheinen durch die Anleitung der Kleingruppe nicht nur ihre Mittlerrolle zwischen Lerngegenstand und Kind intensiver wahrnehmen zu können, sondern nehmen dabei bereits stärker eine diagnostische Perspektive ein.

### 8.3.2 Didaktische Aufgaben außerhalb der Kleingruppe

Während die Lehrkräfte mit einer Kleingruppe arbeiten, stehen sie für die individuelle Anleitung der übrigen Kinder, die nicht an der Kleingruppe teilnehmen, nicht mehr zur Verfügung. In diesem Kontext initiieren die Lehrkräfte das selbstständige Lernen der Kinder außerhalb der Kleingruppe durch verschiedene Hinweise und Maßnahmen, womit sich die erste Skizze befasst. Gleichzeitig kann die Parallelität der beiden Lernsituationen in einem Raum dazu führen, dass die Lehrkräfte mit einer geteilten Aufmerksamkeit unterrichten. Wie sie hiermit umgehen, untersucht die zweite Skizze.

#### 1. Skizze: Das selbstständige Lernen der Kinder initiieren

Für die Lehrkräfte rücken die Fragen nach den Fähigkeiten der Kinder zur selbstständigen Arbeit in den Blick. Dabei erleben sie während der Anleitung einer Kleingruppe die Fragen der Kinder, die nicht zur Kleingruppe gehören, als Störung. Frau Janssen beschreibt dies am Beispiel der Anleitung des dritten Jahrgangs, während die Kinder der übrigen Jahrgänge selbstständig arbeiten sollen:

„Das ist manchmal schwierig, weil Kinder das nicht akzeptieren können, dass ich dann quasi nicht da bin für sie. Und die kommen dann immer wieder. (Interviewer: Andere Kinder, Zweier und Einer?) Ja, andere Kinder, so ‚penetrant Erwachsenen orientierte‘. Die haben da auch gar kein Gespür für und die stehen dann immer wieder [da, M.P.] und der Lärmpegel wird dann auch höher (...) und dann finde ich, dann, dann klappt das nicht mehr so gut“ (RIn, Z. 801–810).

Erkennbar wird der Wunsch von Frau Janssen, dass die Kinder des ersten und zweiten Jahrgangs akzeptieren, dass sie während ihrer Kleingruppenanleitungen für anderweitige Hilfen nicht zur Verfügung steht, da ansonsten die parallel verlaufenden Tätigkeiten der Gruppen nicht gelingen können. Dies ist für Herrn Wendler von zwei Punkten abhängig:

„So ist es natürlich wichtig, dass sie ein hohes Maß an Selbstständigkeit mitbringen, so, weil ich muss mich darauf verlassen können (...), dass sie zum Teil auch selbstständig arbeiten können (...) Und das erfordert dann eben bei der Gruppe, die da mit mir [und der Kleingruppe, M.P.] zusammen im Raum arbeitet, [sie, M.P.] müssen auch in der Lage sein, sich mal ... gegenseitig zu helfen“ (VIn, Z. 138–146).

Für die Lehrkräfte ist es notwendig, die arbeitsmethodischen und sozialen Fähigkeiten der Kinder von Schulbeginn an weiterzuentwickeln. Die gegenseitigen Hilfen, zu denen einige Lehrkräfte die Kinder häufig direkt auffordern, gewinnen in diesen Situationen an Bedeutung, wie es im Unterricht von Frau Becker zu beobachten war:

„Frau Becker gibt nach der Besprechung des Tagesverlaufs bekannt, dass sie zu Beginn der nun folgenden Arbeitszeit mit einer Kleingruppe aus den Kindern des dritten Jahrgangs im Halbkreis vor der Tafel arbeiten möchte, sie erläutert aber zunächst für die übrigen Kinder die Arbeitsaufgabe: (...). Sie fährt fort: ‚Wenn Du eine Frage hast, wende dich bitte an ein anderes Kind. Die Einer können die Zweier

fragen und ihr Zweier müsst euch untereinander helfen. Außerdem musst Du leise arbeiten, damit die Gruppe vor der Tafel sich konzentrieren kann.“ (YBe, 14.3.2007).

Durch die Aufforderung an die Kinder, sich bei Fragen untereinander zu helfen, sowie die Erinnerung an die Arbeitsruhe macht die Lehrkraft ihr Vorhaben und die Regeln hierfür transparent. Die Hilfen der Kinder wertet Frau Becker dabei als zentral während ihrer Tätigkeit mit einer Kleingruppe im hinteren Teil des Klassenraums:

„Ja, sonst, sonst ginge es gar nicht. Sonst, sonst würde ich da hinten ... ja, nicht alle zwei Sätze mich unterbrechen müssen, sondern fast jeden Satz, weil, weil immer jemand [M.P., da-]zwischen fragen muss“ (YIn, Z. 1554–1556).

Allerdings sind diese direkten Aufforderungen nicht immer im Vorfeld möglich, insbesondere, wenn eine Kleingruppe während der individuellen Arbeitszeit quasi spontan zusammengerufen wurde, wie dies in der Klasse von Frau Rabensen beobachtbar war:

„Gegen Ende der Arbeitszeit steht Frau Rabensen einen Moment am Fenster und beobachtet die Kinder. Als drei Zweitklässler an einem Gruppentisch ihre Aufgaben beenden, geht sie zu diesen und flüstert ihnen etwas ins Ohr. Darauf geht sie zu Paula, die in meiner Nähe sitzt, und sagt leise: ‚Ich möchte euch schon einmal die Hausaufgabe erklären. Schreibe doch deinen Satz gerade zu Ende und kommt bitte vorne zur Tafel‘. So verfährt sie mit drei weiteren Kindern des zweiten Jahrgangs. Die Kinder kommen zeitlich versetzt in den Halbkreis vor die Tafel. Als Frau Rabensen sich zu den Kindern setzt und ihnen an der Tafel einen Rechenweg erklärt, schauen einige Kinder des ersten und dritten Jahrgangs kurz auf, wenden sich dann aber wieder ihrer eigenen Aufgabe zu. Kurze Zeit später meldet sich die Erstklässlerin Ronja und schaut Frau Rabensen von ihrem Tisch nahe der Tafel aus an. Als diese sie bemerkt, sagt diese laut: ‚Alexandra, kannst Du mal gerade Ronja helfen‘. Diese steht auf und geht zu Ronjas Tisch“ (TBe, 14.9.2006).

Aus der Beobachterperspektive scheint der Zeitpunkt der Kleingruppenversammlung spontan gewählt. Für Frau Rabensen mag die Beendigung der Deutschaufgabe bei einigen Kindern der Moment zu sein, an dem sich eine Kleingruppenanleitung für die Kinder des zweiten Jahrgangs anbietet, zumal sie selbst zu diesem Zeitpunkt nicht in einer individuellen Anleitung eingebunden ist. Vermutlich um die Konzentration der Kinder nicht zu stören, gibt sie dies explizit nur den betroffenen Kindern bekannt. Damit besteht für die übrigen Kinder die Notwendigkeit, sich ohne besonderen Hinweis auf die Bindung der Lehrerin an die Kleingruppe einzustellen.

## **2. Skizze:** Die geteilte Aufmerksamkeit der Lehrkraft während der Anleitung

Unabhängig davon, inwieweit die Lehrkräfte das selbstständige Lernen der Kinder initiieren, berichten einige davon, dass sie beide ‚Gruppen‘ und die parallel zueinander stattfindenden Lerntätigkeiten beobachten. Während der Arbeit mit einer Kleingruppe, die in der Regel im Versammlungskreis oder vor der Tafel stattfindet, versuchen sie, die übrigen Kinder, die im Klassenraum an ihren Tischen arbeiten, im Blick zu behalten und Störungen außerhalb der Kleingruppe durch verbale Impulse zu regulieren. Diese Situation, die es in der Jahrgangsklasse nicht oder nur vereinzelt gab, führt für die Lehrkräfte zu einer geteilten visuellen und auditiven Aufmerksamkeit, die sie für sich als problematisch beschreiben (vgl. YIn, Z. 690ff.; OIn, Z. 893ff.; VIn, Z. 129ff.; RIn, Z. 800ff.; TIn, Z. 1350ff.).

Frau Becker berichtet aus der ersten Zeit des jahrgangsübergreifenden Unterrichts:

„Ich habe zu Anfang, im Übergang, sehr den Spagat gemacht, dass ich immer dachte: Ich kann nicht hinten in der Versammlung sitzen und muss eigentlich alle zwei Sätze unterbrechen, um zu sagen: ‚Du musst bitte weitermachen‘, ‚Du bist bitte ein bisschen leiser‘ ..., nicht wahr?, ‚Daniel [2], du gehst auf deinen Platz zurück, warum arbeitest du gerade nicht?‘ Also eigentlich, eigentlich immer auf, meine Konzentration auf zwei verschiedene Schwerpunkte so zu richten, nicht wahr? Einerseits das Gruppengeschehen in der Kleingruppe vor mir, andererseits das Klassengeschehen, was da noch drum herum ist“ (YIn, Z. 691–699).

Da die Lehrkraft das Geschehen im Klassenraum unweigerlich miterlebt, bedeutet dies für sie eine erhebliche Anspannung, da sie sich nach jeder Intervention erneut auf die Kleingruppe konzentrieren muss.

Die geteilte Aufmerksamkeit der Lehrkraft während der Anleitung der Kleingruppe nimmt auch Frau Rabensen als besondere Anspannung wahr:

„Zwischenzeitlich muss ich nach all den anderen Kindern gucken. Besonders schwierige Fälle tauchen dann auf, Streitereien oder so, da muss ich auch noch sofort drauf reagieren. Das ist also eine solche Vielfalt geworden“ (TIn, Z. 1350–1353).

Insbesondere bei Problemen des sozialen Miteinanders, die die Kinder untereinander nicht zu lösen vermögen, ist eine Intervention notwendig, um die Arbeitsruhe im Klassenraum zu wahren. Geht die Lehrkraft nicht darauf ein, kann es zu gegenseitigen Störungen der beiden Gruppen kommen.

Um zumindest eine visuelle Ablenkung der Kinder zu verhindern, kann die Lehrkraft versuchen, über die Sitzordnung der Kleingruppe präventiv zu wirken und deren Aufmerksamkeit für die Anleitung zu behalten, wie dies Frau Arnold erläutert:

„Ich mache es jetzt meistens schon so, dass ich mit dem Gesicht zur Gruppe [im Klassenraum, M.P.] hin sitze und die anderen [die Kleingruppe, M.P.] mit dem Rücken. Also von denen, mit denen ich arbeiten will, die sitzen mit dem Rücken zur Klasse und ich habe die anderen aber im Blick. (...) Und versuche dann eben von hinten auch mal zu sagen: ‚Hör mal, das geht jetzt gar nicht!‘ Und das sind so Situationen, die ich manchmal schwierig finde. Wo eben auch Störungen auch oft vorkommen, das ist immer noch schwierig“ (OIn, Z. 893–901).

Die Strategie der Lehrkraft, im Versammlungskreis die Kleingruppe mit dem Rücken zu den übrigen Kindern im Raum zu setzen und somit selbst beide ‚Gruppen‘ im Blick zu behalten, hat zwei Effekte. Sie schützt die Kinder der Kleingruppe davor, sich etwa durch Blicke zur übrigen Lerngruppe von der Anleitung der Lehrkraft visuell ablenken zu lassen, was für diese eine den Umständen entsprechend günstige Lernsituation schafft. Die Situation erhöht aber gleichzeitig für die Lehrkraft die Gefahr einer dauerhaft geteilten Aufmerksamkeit, denn sie kann sich aufgrund ihrer Blickrichtung dem Geschehen im übrigen Klassenraum kaum entziehen.

In den Klassen des Gemeinsamen Unterrichts, von denen sich jeweils zwei Klassen einen Gruppenraum teilen, haben die Lehrkräfte die Möglichkeit mit der Kleingruppe in diesen auszuweichen. Dies muss die Lehrkraft aus Sicht von Herrn Wendler in Abstimmung mit den inhaltlichen Anforderungen der Anleitung planen:

„Das ist immer so ein bisschen themenabhängig, so Fragen: Wie viel Ruhe brauche ich für eine Einführung? Was weiß ich, wenn ich jetzt so im Bereich Aufsatzerziehung oder so am roten Faden arbeiten möchte, (...) also die Konzentrationsanforderung ist viel höher, dann suche ich mir eben einen Raum, wo ich viel ruhiger und konzentrierter arbeiten kann, sprich Gruppenraum“ (VIn, Z. 131–137).

Die Klassen ohne Gemeinsamen Unterricht verfügen jedoch über keinen angrenzenden Gruppenraum, weshalb Frau Becker für die Kleingruppenarbeit in jahrgangsheterogenen Klassen deutlich veränderte räumliche Bedingungen für notwendig hält. Sie nennt hierzu beispielsweise die Ausstattung

„mit zwei Gruppenräumen pro Klasse, mit ... Glas, mit abschließbarer Tür, aber Glasfenster, dass ich sehe, was die Kinder da hinten machen“ (YIn, Z. 712–714).

Durch den Nebenraum könnten zumindest auditive Störungsmomente minimiert werden. Da diese Bedingungen aber nicht gegeben sind, müssen die Lehrkräfte beständig nach Wegen suchen, die Störungsmomente so weit wie möglich zu minimieren.

#### 8.4 Die Anleitung einzelner Kinder

Die Anleitung des einzelnen Kindes hat für die Lehrkräfte eine erhöhte Bedeutung, da sie sowohl in der Gesamtgruppe, als auch in der Kleingruppe in der Regel nicht die ‚Zeit‘ haben, um auf individuelle Lernprozesse ausführlicher einzugehen. Die Mehrheit der Lehrkräfte äußert hierzu, dass sie versuchen, auf diese Situation mit einer verstärkten individuellen Anleitung zu reagieren (MIn, Z. 187ff.; VIn, Z. 729ff.; WIn, Z. 908ff.; UIn, Z. 175ff. bzw. 298ff.; VIn, Z. 729ff.; OIn, Z. 209ff.; QIn, Z. 1014ff.; YIn, Z. 300ff. und 1434ff.; OIn, Z. 1681ff.).

Charakteristisch für diese Situation ist das Fazit von Frau Werner hierzu, die den im Vergleich zur Jahrgangsklasse höheren ‚Bedarf‘ an individueller Anleitung mit den Worten zusammenfasst:

„Es ist viel individueller geworden. Ja, auf jeden Fall, das hatte ich mir hier auch notiert, ja: Mehr individuelle Einführungen. (...) Es ist jetzt alles viel individualisierter als früher“ (QIn, Z. 1014–1016).

Dieses „mehr“ an individuellen Einführungen ist auf die heterogenen Lerntätigkeiten der Kinder in der jahrgangsheterogenen Klasse zurückzuführen. Diese Situation lässt sich für die Kinder und für die Lehrkräfte jedoch unterschiedlich beurteilen:

„Für die Kinder finde ich es eigentlich besser. Wobei ich finde es manchmal schwierig, wenn sie die Aufgaben nicht verstehen und uns um Erklärung bitten..., dass man sie eben nicht einer größeren Gruppe erklärt, sondern hier mal Einem, da mal Zwei und da mal Zwei, das empfinde ich schon manchmal als Mehrarbeit auch, als noch zusätzliche Mehrarbeit“ (UIn, Z. 175–179).

Der positiven Bewertung für die Kinder steht die kritische Beurteilung „als Mehrarbeit“ für die Lehrkräfte gegenüber. Die Perspektive auf die Kinder und die Lehrkräfte gliedert in gewisser Weise auch die Analyse zu der Frage nach der Gestaltung der individuellen Anleitung. Dies wird mit Blick auf die von der Lehrkraft (Kap. 8.4.1) und die vom Kind initiierte Anleitung (Kap. 8.2) untersucht. Mit der Verdichtung der Anleitungen tritt für die Lehrkräfte auch das Problem zu Tage, dass sie die hierfür zur Verfügung stehende Zeit als nicht hinreichend ansehen (Kap. 8.5).

##### 8.4.1 Die Anleitung auf Initiative der Lehrkraft

Der Fokus richtet sich auf individuelle Anleitungen, die auf Initiative der Lehrkräfte zustande kommen. Diese basieren zum einen auf ihren Beobachtungen, dass bei einem Kind eine Anleitung im Hinblick auf eine Aufgabe notwendig ist. Diesbezüglich untersucht die erste Skizze, wie die Lehrkräfte die Anleitung in Grundzügen gestalten. Daneben leiten die Lehrkräfte die Kinder dazu an, ihr Lernen auf fachliche oder methodische Fragen hin zu reflektieren, womit sich die zweite Skizze befasst.

### 1. Skizze: Die individuelle Anleitung zur Aufgabenbearbeitung

Grundlage für eine von der Lehrkraft initiierte Anleitung ist häufig die Beobachtung des Kindes beim Lernen, wie dies etwa im Konzept Maria Montessoris deutlich wurde (vgl. Kap. 3.2.2). Frau Schneider skizziert dies wie folgt:

„Gut, das hat sich schon verändert. Also es basiert einfach sehr viel auf Beobachtung: ‚Wann braucht ein Kind Impulse?‘ so ... sehr viel mehr ... kindgesteuert als, als ... lehrergesteuert“ (MIn, Z. 424–426).

Die Beobachtung, ob und inwieweit ein Kind Impulse für sein Lernen benötigt, ist für Frau Schneider die Grundlage einer individuellen Anleitung, die damit als vom Kind gesteuert beschrieben werden kann. Im Gegensatz hierzu lässt sich die gemeinsame Anleitung einer Jahrgangsklasse als „lehrergesteuert“ begreifen, da sie häufig auf den von den Lehrwerken vermittelten Annahmen beruhen, dass die Lehrkraft neue Lerngegenstände einführen „muss“, wie dies Frau Henze verdeutlicht.

„Auf dieser Seite, das könnt ihr überhaupt nicht können, weil das muss ich euch ja erklären – das weiß ja nur ich, weil ich ja das Lehrerhandbuch gelesen habe“ (NIn, Z. 154–156).

Diese Haltung wird für die Praxis der Jahrgangsklasse durch die Aussagen mehrerer Lehrkräfte belegt (vgl. NIn, Z. 149ff.; WIn, Z. 575ff.; PIn, Z. 139ff.; QIn, Z. 420ff.; SIn, Z. 251ff.; YIn, Z. 1756ff.).

Haben die Kinder während einer Arbeitsphase keine Fragen und wünschen keine Anleitung, kann die Lehrkraft von sich aus eine Anleitung initiieren, um Kinder bei ihrer Aufgabenbearbeitung zu unterstützen, wie es einige Lehrkräfte berichten. Die Möglichkeit, die Kinder in ihrem Lernen zu beobachten und eine Anleitung individuell vorzunehmen, ist jedoch vom gewählten Unterrichtsarrangement abhängig, wie dies Herr Wendler betont:

„Ich glaube, ein ganz wichtiger Punkt dabei ist eben, dass ich durch meine andere Unterrichtsform, also was weiß ich, die Kinder selbstständig an einem bestimmten Programm arbeiten zu lassen, hat dazu geführt, dass ich mich ein Stück weit rausnehmen kann und tatsächlich mehr beobachten kann, also individuell beobachten kann: Was kann ein Kind?“ (VIn, Z. 439–443).

Die Beobachtungen zum Lern- oder Arbeitsprozess eines Kindes, die sich auf dessen fachbezogenen Kompetenzen beziehen, bilden für die Lehrkraft die Grundlage für die individuelle Anleitung. Diese Beobachtung muss jedoch nicht erst während der Arbeitszeit einsetzen, sondern ist in die im gesamten Unterricht getätigten Beobachtungen der Lehrkraft eingebunden. Stellt Frau Becker bei der Anleitung einer Kleingruppe fest, dass einzelne Kinder „einer stärkeren Impulsgebung bedürften“, nimmt sie diese Beobachtung als Anlass für eine individuelle Anleitung, sofern die zeitlichen Ressourcen dies zulassen (YIn, Z. 1033).

Daneben planen die Lehrkräfte individuelle Anleitungen auch aufgrund schriftlicher Arbeitsergebnisse der Kinder. Dabei deutlich werdende Probleme dienen ihnen als Ausgangspunkt hierfür, wie dies Frau Kunstmann erläutert:

„Ich gucke dann die Sachen durch und dann lege ich mir die Stapel dahin. Und die liegen dann da und am nächsten Tag nach der Begrüßungsrunde oder während der Freiarbeit [vor der Begrüßungsverammlung, M.P.] gehe ich rum und gebe die Sachen zurück und bespreche das. Sage: ‚Hier, guck mal hier. Wie hast du denn das gemeint?‘ (...) Also, ich lege mir das hin. Ich mache mir keine Listen, denn ich bin nämlich auch eine schlechte Notiererin“ (SIn, Z. 216–223).

Bei der individuellen Anleitung tritt Frau Kunstmann in einen Dialog mit dem Kind, um von ihm dessen Sichtweise, Verständnis oder Hintergründe eines Arbeitsergebnisses zu erfahren und die Weiterarbeit zu besprechen. Ihr Vorgehen hat sie gedanklich vorbereitet anhand der Arbeitsmaterialien der Kinder.

## 2. Skizze: Die individuelle Reflexion des Lernens

Inhaltlich unterscheidet sich die Reflexion des Lernens von übrigen Anleitungssituationen, da hierbei in der Regel nicht mehr die Aufgabenbewältigung, sondern das erreichte Verständnis des Lerngegenstands im Mittelpunkt steht, wie dies bei einigen Lehrkräften deutlich wird (vgl. MIn, Z. 502ff.; OIn, Z. 204ff.; QIn, Z. 1051ff., PBe 27.1.2005; TBe 14.5.2007; UIn, Z. 168ff.; YIn, Z. 1003ff.).

Ausgangspunkt für die Reflexion sind häufig Fragen der Lehrkraft, mit denen sie das Kind dazu anregen will, seinen Lösungsweg zu verbalisieren und seinen Lernprozess zu reflektieren, wie dies in der Darstellung von Frau Arnold deutlich wird:

„Also es passieren auch viele solche Sachen im Zweiergespräch, nicht mehr so in der Gruppe, sondern auch in der direkten Unterhaltung mit dem Kind. Dass ich dann auch manchmal frage: ‚Wie kommst du denn jetzt auf diese Zahl zum Beispiel in Mathe, wie hast du das denn gemacht?‘ Und das Kind sagt ganz selbstverständlich: ‚Ja, weil unten das gegeben war, musste ich oben das und das einsetzen, da blieb mir eigentlich gar nichts anderes übrig.“ (OIn, Z. 205–211).

Die Anleitung zur Reflexion beginnt häufig mit der Aufforderung an das Kind, ein Ergebnis oder einen Lösungsweg zu erklären. Hierüber erhält die Lehrkraft Einblicke in den bereits stattgefundenen Lernprozess des Kindes, was auch für die weitere Planung der Lernangebote von Bedeutung ist. Frau Arnold bewertet diese individuelle Reflexion für sich als Lehrkraft und für die Lerngruppe unterschiedlich:

„Davon... also ich profitier davon, als Lehrerin, ich gehe dann... ich hab meine Sicherheit: ‚Der hat das kapiert‘ Oder: ‚Der ist schlau‘ Oder: ‚Der hat da den Durchblick‘. (...) Das bedaure ich manchmal, diese Gespräche, die ich mit dem Kind führe, dass es da nicht noch drei Mithörer gibt. Weil die könnten vielleicht davon profitieren, dass dieses Kind... welche Schlüsse dieses Kind gezogen hat. Das kann ich nicht immer so schaffen, dass die das mitkriegen. Das kann man immer nur so... halt exemplarisch für wichtige Sachen machen“ (OIn, Z. 213–220).

Frau Arnold gewinnt in der Reflexion wichtige Informationen über den Lernprozess des Kindes und dessen Verständnis zum jeweiligen Lerngegenstand. Dies scheint ihr die notwendige Sicherheit zu geben, die sie für ihr didaktisches Vorgehen braucht, diese Kinder weiterführende Lernaufgaben ebenfalls selbstständig erarbeiten zu lassen. Für andere Kinder, die etwa zu einem ähnlichen Zeitpunkt mit dem gleichen Lerninhalt befasst sind, könnte die Teilnahme an einer gemeinsamen Reflexion hilfreich sein, was jedoch schwierig zu organisieren ist, will man sie nicht aus ihrer eigenen Lerntätigkeit herausreißen, wie dies in der Formulierung „Das kann ich nicht immer so schaffen, dass die das mitkriegen“ deutlich wird.

Stellt die Lehrkraft hingegen im Rahmen der individuellen Reflexion fest, dass ein Kind den Lernweg nicht, nur teilweise oder etwa falsch erschlossen hat, kann sie die Situation für eine vertieften Anleitung nutzen.

Die individuelle Reflexion muss sich nicht zwingend auf fachliche Lernprozesse beziehen, sondern kann ebenso auf das Arbeitsverhalten gerichtet sein. So reflektiert Frau Freiburg mit einem



Kind, aus welchen Gründen es eine besonders lange Dauer zur Beendigung seines Lehrwerksplans benötigt, wie dies der folgende wiedergegebene Gesprächsausschnitt zeigt:

„Dafür hast du aber ganz schön lange gebraucht. Hast du auch wirklich deine Hausaufgaben immer in dem Umfang gemacht, wie du es sollst?“ Und: „Dann nutze doch die Freiarbeit, wenn du so lange dafür brauchst.“ Und also mit dem Kind zusammen überlegen: „Was kann ich eigentlich daran ändern, dass ich so lange brauche, nicht wahr?“ Und dass es sich selbst auch dadurch reflektiert und ... (Pause) Und dann, wenn sie schneller werden, das als Erfolgserlebnis verbuchen“ (OIn, Z. 615–620).

Die individuelle Reflexion des Arbeitsprozesses eignet sich in diesem Fall besonders, da die alternative Reflexion in der Gruppe eine öffentliche Stigmatisierung des Kindes bedeuten würde. Zudem sind die Gründe für das Lerntempo und die Nutzung der Lernzeit individuell bedingt, womit die Planung für Veränderungen von den Möglichkeiten und der Bereitschaft des einzelnen Kindes abhängig sind.

Die individuelle Anleitung zur Reflexion des Lernens lässt sich darüber hinaus als Möglichkeit nutzen, das Kind in die weitere Planung seines Lernprozesses einzubeziehen. Im Rahmen der Differenzierung der Lernangebote erachtet es Frau Schneider als notwendig, mit dem Kind in einen Dialog hierüber einzutreten und diesen in regelmäßigen Abständen fortzusetzen:

„Ich reflektiere ständig auch ... individuell mit Kindern. Also wenn ich am Wochenplan, wenn ich einen Wochenplan gestalte oder Werkstätten ... wirklich dem Kind individuell Rückmeldung zu geben und zu fragen: ‚In welche Richtung soll es auch für dich weitergehen?‘ Das ist einfach ein ganz anderer Ansatz, als zu sagen: ‚So das ist der Lernstoff, da wollen wir hin und das ist der Weg und das Ziel ist das Ergebnis‘. Das ist ... sehr viel mehr prozessorientiert ... das Arbeiten. Ja, das sind ganz wesentliche Unterschiede, also ganz wesentliche Grundvoraussetzungen pädagogischer Herangehensweisen“ (MIn, Z. 505–513).

Die Reflexion geht vom Impuls der Lehrkraft aus, der an die Überlegungen des Kindes zur Fortsetzung seines Lernprozesses gerichtet ist. Diese basieren auf dem bisherigen Lernweg. Der von Frau Schneider formulierte Unterschied der pädagogischen Herangehensweise, mit dem Kind gemeinsam den nächsten Lernschritt zu planen, beruht auf dem Ansatz, Lernangebote individuenbezogen zu differenzieren. Im Sinne eines konstruktivistischen Lernverständnisses sind dabei die Perspektive des Kindes und seine Motivation von Bedeutung<sup>259</sup>.

#### 8.4.2 Die Anleitung auf Initiative des Kindes

Geht die individuelle Anleitung von der Initiative des Kindes aus, hat es in der Regel Fragen zu seinem Lern- und Arbeitsprozess und benötigt Unterstützung bei der Bewältigung einer Aufgabe. Hiermit befasst sich die erste Skizze. Haben mehrere Kinder entsprechende Fragen während einer Arbeitsphase, kommt es zu einer Häufung entsprechender Meldungen. In der zweiten Skizze geht es darum, wie die Lehrkräfte Systeme entwickeln, um ihre individuelle Lernbegleitung zu strukturieren.

259 In dem in der Klasse von Frau Freiburg eingeführten ‚Lerntagebuch‘ fordert sie die Kinder ebenso durch eine entsprechende Frage dazu auf, sich ein nächstes Ziel aufgrund des bisherigen Lernprozesses zu überlegen und in diesem Fall schriftlich im Rahmen eines eigenen ‚Feldes‘ im Lerntagebuch zu formulieren:

„Wie gesagt, das mache ich seit diesem Schuljahr. Manche kriegen das schon ganz toll hin, da was reinzuschreiben und ... generell ... selbst wenn sie jetzt nur ein Ziel reingeschrieben oder nur Arbeitsmöglichkeiten [dazu, M.P.]. (...) Auch nur: ‚Ich will besser rechnen‘, (...). Das finde ich einfach schon gut, dass sie überhaupt was reinschreiben. Das kann sich weiterentwickeln, das ist also auch ein Prozess, wo ich einfach das würdige, dass die Kinder da überhaupt schon in die Richtung denken“ (XIn Z. 1051–1058).

### 1. Skizze: Die Fragen der Kinder zur Aufgabenbearbeitung

Die Fragen der Kinder beziehen sich häufig auf die Bearbeitung aktueller Aufgaben. Dabei treten auch Fragen zum grundlegenden Verständnis von Lerngegenständen auf, die zuvor in einer Kleingruppenanleitung thematisiert wurden. Damit findet in den individuellen Anleitungen häufig eine vertiefende Auseinandersetzung hiermit statt (vgl. OIn, Z. 907ff.; UIn, Z. 298ff.; QIn, Z. 999ff.; YIn, Z. 1121; OIn, Z. 722ff.).

Eine alltägliche Lehr-Lernsituation auf Initiative des Kindes beschreibt Frau Werner:

„Dann kommt da ganz oft von den Kindern in dem Moment, so: ‚Nicole, guck doch mal, ich bin jetzt gerade hier im Elefantenbuch und das versteh ich nicht‘. Und das ist dann so der Moment, wo ich mir dann so die Zeit nehme, (...) in eins zu eins Situationen noch mal zu reflektieren. Wo man dann halt mit den Kindern noch mal überlegt: ‚Ja guck doch mal, es geht da und da drum, erinnerst du dich, letzte Woche da haben wir doch über die Selbstlaute gesprochen. Zufällig [betont, M.P.] ist das jetzt hier auch im Elefantenbuch Thema‘. Und dass man dann noch mal anknüpft an die Sache“ (QIn, Z. 1001–1009).

Aus Sicht von Frau Werner sind die Fragen der Kinder oft von dem Bestreben motiviert, ihren Arbeitsprozess fortzusetzen. Ausgangspunkt der Anleitung kann dabei die Reflexion des Lerngegenstands sein, mit der die Lehrkraft an eine vorangegangene Anleitung einer Kleingruppe aufgreift. Frau Freiburg merkt hierzu an:

„Das ist wie in der Jahrgangsklasse auch: Etwas, was besprochen worden ist und das üben sie dann noch mal allein. (...) Und das können ja noch nicht immer alle, obwohl man das gemeinsam thematisiert hat“ (OIn, Z. 722–726).

Aus Sicht der Lehrkräfte ist aber die Zahl der individuellen Anleitungen am Vormittag im Vergleich zur Jahrgangsklasse gestiegen, wie dies Frau Rotenbaum beschreibt:

„Also ja, das macht zumindest ... was ich glaube, so kurze Kontakte zu den Kindern sehr zahlreich, weil... dann hier mal eine kleine Nachfrage und da mal eine kleine Nachfrage kommt. (...) Und sofort immer eintauchen in so ganz unterschiedliche Geschichten, weil die [Kinder, M.P.] arbeiten ja an wirklich, 25 Kinder nicht an 25 verschiedenen Sachen, aber vielleicht an 20 verschiedenen Dingen zurzeit. ...Dieses ‚Immer-schnell-Umschalten‘, das finde ich schwierig und diese kurzen... zahlreichen Kontakte, das hatte ich, glaube ich, vorher nicht. Also das war [in der Jahrgangsklasse, M.P.] irgendwie eher klarer, was die machten. Sie machten das zwar nicht so selbstständig, weil man ihnen gesagt hatte: ‚Das geht so!“ (UIn, Z. 298–309).

Da in der jahrgangsheterogenen Klasse gemeinsame Einführungen von Lerninhalten aufgrund der heterogenen Lernstände nur begrenzt sinnvoll sind, sich aber nicht alle Kinder ihre Aufgaben selbstständig erarbeiten können, haben deren Nachfragen und damit die individuellen Anleitungen im Vergleich zur Jahrgangsklasse zugenommen. Diese sind aus Sicht der Lehrkraft durch die unterschiedlichen und individuellen Lernprozesse charakterisiert, auf die sie sich jeweils einstellen muss. Dies wird auch in der Unterrichtsreflexion von Frau Becker deutlich:

„Und begleite Stunden, in denen ich herumgehe und dann aber vom Thema ‚Minusrechnen im 20er-Raum‘ zum Thema ‚erste VA-Schrift‘ zum Thema ‚erstes Aneignen von Zehnerzahlen‘ bis zu ‚schriftlichem Minusrechnen‘ oder ... noch eine weitere Ausgestaltung machen muss. Das heißt thematisch wirklich dann, [ich] bin sehr individuell, aber schaffe es wirklich dann nur eins zu eins, Kindern einen kurzen Input für das Weiterarbeiten zu geben“ (YIn, Z. 1121–1127).

Auch Frau Becker erlebt die thematische Vielfalt der individuellen Anleitungen als zentrales Merkmal ihres didaktischen Handelns. Durch die Vielzahl der Nachfragen der Kinder sieht

sich die Lehrkraft gefordert, rasch zu reagieren und „einen kurzen Input“ zu geben, wobei das Merkmal der Kürze noch näher zu analysieren bleibt.

Diese Situation führt dazu, dass die Lehrkräfte bei der Aufeinanderfolge zahlreicher Anleitungen versuchen, die Lerntätigkeit des jeweiligen Kindes mit einem Blick zu erfassen. Aus Sicht von Frau Rotenbaum muss die Lehrkraft

„sofort umschalten: ‚Was macht der gerade?‘, ‚Was braucht der?‘, ‚Kann der das?‘ Ach ja, weil ich dann auch überlege: ‚Kann der das nicht selber rausfinden, braucht der meine Hilfe eigentlich?‘“ (UIn, Z. 319–321).

Mit der zuletzt genannten Frage reflektiert Frau Rotenbaum, ob eine Anleitung durch sie tatsächlich notwendig ist: Dies scheint auch der Schlüssel, um das Prinzip der minimalen, aber dennoch weiterführenden Hilfe zu realisieren. Daneben bietet sie Anlass, jene Fähigkeiten wie Lesekompetenz und -verständnis zu schulen, mit denen die Kinder sich Inhalte und Aufgaben zunehmend selbst erschließen können.

Daneben beurteilen Lehrkräfte die zahlreichen individuellen Anleitungen zum gleichen oder ähnlichen Lerninhalt kritisch. Frau Rotenbaum fasst dies mit den Worten zusammen:

„Das habe ich doch eben grad [einem anderen Kind, M.P.] erklärt, jetzt muss ich es schon wieder erklären‘ ... Wo ich denke: ‚Das ist nicht ökonomisch‘“ (UIn, Z. 321–323).

Auch Frau Becker resümiert zu vergleichbaren Situationen: „Einige Stellen sind dann uneffektiv, weil ich halt mich öfter wiederholen muss“ (YIn, Z. 1140). Eine Alternative wäre eine häufigere Bildung von Kleingruppen zur Anleitung von Kindern, die an einem ähnlichen Lerngegenstand arbeiten.

## 2. Skizze: Die Organisation der individuellen Anleitungen

Die Organisation der individuellen Anleitungen ist eine Thematik, die von den Lehrkräften intensiv diskutiert wird. Ausgangspunkt ist dabei, dass die Meldungen der Kinder mit Handzeichen, die einen Kontaktwunsch des Kindes anzeigen, von ihnen als eher ungeeignet erlebt werden. Die Vielzahl der Meldungen und die teilweise längeren Wartezeiten für die Kinder bedeuten, dass das ‚Aufzeigen‘ überstrapaziert wird. Der Intention, auf das Handzeichen der Kinder als Meldung zu verzichten, gleichzeitig jedoch einen Überblick über die vorhandenen Hilfewünsche der Kinder zu erhalten, führte dazu, dass die Lehrkräfte verschiedene visuelle Signale erproben, die die Kinder bei einem Gesprächswunsch einsetzen können.

Ein visuelles Mittel stellt ein verschiedenfarbiger Holzwürfel dar, über dessen jeweilige, nach oben zeigende Farbe das Kind der Lehrkraft bzw. den übrigen Kindern eine entsprechende Information zukommen lässt, wie es einige Lehrkräfte<sup>260</sup> praktizieren (vgl. SIn, Z. 507ff.; ZIn, Z. 73ff.; YIn, Z. 30ff.; OIn, Z. 725ff.). Frau Maurer erläutert hierzu:

„Dann habe ich Würfel eingeführt, die wir ja in den anderen Klassen auch haben, die, wo die Kinder in einer Stunde Lernzeit, (...) sagen sollen mit diesen Würfeln: ‚Habe ich eine Frage‘ [rote Würfelseite liegt oben, M.P.], Oder ‚Bin ich Experte [und kann anderen helfen‘, grüne Würfelseite liegt oben, M.P.] oder ‚Will ich jetzt in Ruhe gelassen werden‘ [blaue Würfelseite liegt oben, M.P.]. Das sollte mir eigentlich erleichtern, dass ich eben dann nicht nur hier so rum renne, sondern eigentlich gezielter Kinder anspreche, die da ihre Fragen haben. Aber ich habe gemerkt, wenn da fünf Würfel auf Rot stehen [lachen], dann ist schon irgendwas faul. Weil dann muss ich ja abarbeiten der Reihe nach und viele haben dann keine Geduld oder quatschen dann“ (ZIn, Z. 73–81).

260 Da die farbigen Würfel erst gegen Ende des Schuljahrs 2006/07 eingeführt wurden, konnten sich hierzu nur vier Lehrkräfte äußern, da die Interviewzeitpunkte der übrigen Lehrkräfte in der Vergangenheit lagen.

Die Informationen, die die Lehrkraft über das Aufstellen des Würfels erhält und die es auch in Kombination miteinander zu nutzen gilt, sind grundlegend für die Organisation der Lernbegleitung. Zwar kann sich die Lehrkraft durch eine höhere Anzahl von roten Würfeln zu einem ‚Abarbeiten‘ der Fragen der Kinder veranlasst sehen und dies als gewissen Stress empfinden. Von Frau Maurer nicht thematisiert, aber dennoch möglich ist es, dass die Lehrkraft bei einer hohen Zahl roter Würfel explizit Kinder, die mit ihrem grünen Würfel die Bereitschaft zu helfen signalisieren, dazu auffordert, einem Kind zu helfen. Erst hierdurch würden die Lehrkräfte die Würfel in umfassender Weise nutzen: Dabei müssen sie die Kinder anleiten, den Würfel als ein Instrument einzusetzen, mit dem sie selbst ihre Hilfen untereinander koordinieren können. Ein Kind mit rotem Würfel kann überblicken, ob die Kinder in seiner Umgebung eher in Ruhe gelassen werden wollen oder ob sie als „Experte“ für seine Fragen zur Verfügung stehen (vgl. Kap. 8.5). Der Würfel kann somit sowohl den Kindern wie der Lehrkraft zur Organisation der Hilfewünsche dienen. Wichtig zu beachten ist jedoch, dass sich eine durchgängige Verwendung des Würfels durch die Kinder und die Lehrkraft nicht von selbst entwickelt. Zu entsprechenden Veränderungen in den letzten Monaten merkt Frau Becker<sup>261</sup> an:

„Ideen, die ich zum Teil auch eingeführt habe, aber dann auch nicht so stringent fortsetzen konnte, wie zum Beispiel diesen Würfel, der in einigen Klassen eingesetzt wird: Das schläft leider im Moment sehr bei mir, den muss ich unbedingt noch einmal wieder neu einführen, vielleicht auch erst intensiv dann nach den Sommerferien“ (YIn, Z. 31–34).

Voraussetzung für eine Implementierung des Würfelgebrauchs von den Kindern und der Lehrkraft ist es, dass dieses Instrument tatsächlich von den Beteiligten als sinnvoll erkannt, positiv angenommen und in die unterrichtliche Handlungsweise integriert wird, indem sich die Kinder gegenseitig zum Gebrauch des Würfels auffordern. Zwar kann die Lehrkraft versuchen, durch ihr eigenes Handeln den Implementierungsprozess bei den Kindern voranzubringen, es mag jedoch auch sinnvoll sein, dass sie für sich und mit den Kindern reflektiert, inwieweit der Würfel für sie das geeignete Medium darstellt, die Anleitungen zu koordinieren.

Im Kontext dieser Frage erprobt Frau Kunstmann auch andere Instrumente, wie sie dies anhand ihrer Suche nach einem für sie selbst geeigneten Medium zur Organisation der individuellen Lernbegleitung erläutert:

„Die Würfel habe ich gar nicht erst eingeführt. (...), da hatte ich eher Misstrauen und Skepsis und habe gedacht, die fliegen nur rum (...) also [das, M.P.] bringt mir nichts. Dann hatte ich zwischendurch gesagt: Aber statt der Würfel kann ich ja so Hilfekarten nehmen. Das heißt, die Karte, die da jetzt hängt [die Karte hängt am Ranzenhaken eines Tisches, M.P.], so diese orange Karte, wo draufsteht... ‚Ich komme nicht weiter‘, ...die legt das Kind auf seinen Tisch. Und dann sehe ich die da liegen und... kann dann helfen. Und in der Zeit, wo die da liegt, macht es was, was es kann. Wechselt einfach das Arbeitsgebiet. Und gleichzeitig hatte ich noch Karten, wo draufsteht ‚Ich helfe gerne‘ oder ‚Stopp, nicht stören‘, nicht wahr. Also, damit es ganz deutlich ist. Haben die Kinder sich auch immer hingelegt, aber fand ich auch überflüssig, weil die eigentlich alle ganz gerne helfen und auch mal sagen ‚Ne, jetzt nicht‘, so“ (SIn, Z. 507–518).

261 Agnes Becker berichtet von einem weiteren Instrument zur Organisation der individuellen Lernbegleitung:

„Zwischendurch hatte ich dann mal meine roten Klebezettel vorne an der Tafel, da war leider Schwund hier, deswegen sind die da ganz schnell verschwunden wieder, dass ein Kind einen roten Alarmzettel reingeklebt hat, wenn es sagte: ‚Da kann ich jetzt nicht weiter. Agnes hat grad keine Zeit, ich arbeite aber weiter.‘ Und wenn ich dann herumgehe und wieder frei bin, habe ich zuerst nach den Alarmzetteln geguckt und bin da zuerst hingegangen. Das war für mich dann wieder eine Rückmeldung. Aber das ... ist auch wieder etwas eingeschlafen, aus... leider sind die Zettel ständig verschwunden“ (YIn, Z. 1528–1535).

Nach der Einführung der Hilfekarten, die inhaltlich mit der Funktion des Würfels übereinstimmen, befindet Frau Kunstmann jedoch auch diese für überflüssig. Dies führt sie dazu, stärker auf den für sie selbst als Lehrkraft entstehenden Nutzen eines Instruments zu schauen, denn bei der genaueren Analyse stellt sie fest:

„Und ich habe mit diesen Karten, mit diesen ‚Ich-brauche-Hilfe-Karten‘, überhaupt keinen Überblick gehabt“ (SIn, Z. 551–552).

Daher entwickelt Frau Kunstmann die Idee einer ‚Warteliste‘, die sie entweder auf ihrem Weg von Kind zu Kind mit sich führt oder die sie an die Tafel hängt:

„Meine letzte Idee: Ich hab diese Liste, dass sie [die Kinder, M.P.] halt, wenn sie eine Frage haben, ihren Namen aufschreiben und ich den dann streiche und hingehe. Einfach (...) ist es dann gerechter, weil ich die Reihenfolge weiß“ (SIn, Z. 525–528).

Mit diesem Überblick über die Zahl der Hilfewünsche sowie über deren Reihenfolge hat Frau Kunstmann ein Instrument geschaffen, das ihr vermutlich eine gerechte und transparente Organisation ihrer individuellen Anleitungen ermöglicht.

## 8.5 Der Umgang mit den Zeitressourcen zur Anleitung

Für den Unterricht müssen die Lehrkräfte das Verhältnis der Anleitungen mit der Gesamtgruppe, den Kleingruppen und denjenigen für einzelne Kinder bestimmen. Da die Gesamtgruppe zu Beginn des Vormittags und zum Ende der Arbeitsphase vor der Pause ihren festen Platz hat, die Lehrkräfte dort aber nur bedingt auf fachliche Inhalte eingehen können (vgl. Kap. 8.2), geht es vor allem um die Planung der Anleitung für einzelne Kinder und Kleingruppen, wie dies Frau Rabensen beschreibt:

„Und da steht ja so jeden Tag an: Mit welcher Gruppe treffe ich mich jetzt? Welche Aufgaben besprechen wir dann? Was gebe ich ihnen dann als Aufgabe dazu? (...) So, mit der Gruppe hab ich was gemacht. Und wann mache ich was mit der? (...) Oder noch mal mit einzelnen Kindern und mit den ganz Schwachen noch mal extra was besprechen? Und das ist schier einfach nicht machbar! Also ich bin da auch wirklich ziemlich gefrustet und weiß auch noch nicht, wie ich da rauskomme“ (TIn, Z. 1349–1356).

Die drei Einstiegsfragen lassen den Fokus von Frau Rabensen erkennen: Bei ihrer Planung geht es um die Zeitpunkte, Inhalte und Aufgabenerteilung in der Anleitung. Hierfür ist jedoch eine Entscheidung notwendig, für welche Kleingruppen und Kinder sie eine Anleitung vorsieht, womit sie auch das zeitliche Verhältnis dieser beiden Sozialformen zueinander bestimmt. Nicht alle Kinder an einem Vormittag anleiten zu können, lässt Frau Rabensen diesbezüglich verzweifeln, da sie bislang keinen Ausweg aus dieser Situation sieht.

Hier deutet sich ein Problem an, dass sich aus dem Anspruch der ‚individuellen Förderung‘, wie ihn das Konzept zur Schuleingangsphase betont, und den unverändert vorgesehenen 20–22 Wochenstunden<sup>262</sup> in den ersten beiden Schuljahren ergibt. Die Wahrnehmung und der Um-

262 Drews (2008, 28) bezeichnet die verfügbare Unterrichtszeit als „vorgedachte, erprobte, bewährte, staatlich sanktionierte Festlegungen“ innerhalb derer Kinder wie Lehrkräfte „ihren eigenen Platz finden müssen und in der Regel auch finden, weil das seit der Existenz öffentlicher Schulen – grob gesehen – so üblich ist“. Angesichts der veränderten Ansprüche der Bildungspolitik an die Schuleingangsphase ist in Frage zu stellen, ob die für die Zeitressourcen getroffenen Festlegungen tatsächlich diesbezüglich bewährt und damit ausreichend ist. In der IGLU-Studie werden diesbezüglich höhere Zeitanteile in anderen Ländern deutlich (Bos et al. 2003, 6).

gang mit den begrenzten Zeitressourcen werden in der ersten Skizze für die Anleitung der Kleingruppen und in der zweiten Skizze für die individuelle Anleitung analysiert.

### 1. Skizze: Umgang mit den Zeitressourcen bei der Anleitung von Kleingruppen

Die Einberufung und die jeweilige Dauer von Kleingruppen zur Anleitung sind von den Zeitressourcen der Lehrkräfte abhängig, die angesichts der hohen Zahl an Differenzierungsstufen als deutlich begrenzt erlebt werden. Dies äußert sich im Gefühl des Zeitmangels für die Anleitung von Kleingruppen und des Zeitdrucks in diesen (vgl. TIn Z. 1349ff.; QIn Z. 375ff.; YIn Z. 323ff.; OIn, Z. 209ff.; SIn, Z. 272ff.; NIn Z. 60ff.; RIn, 221ff.; MIn, Z. 970ff.; UIn, Z. 831ff.). Inwieweit Zeitressourcen für die Anleitung der Kleingruppen vorhanden sind, ist von der Entscheidung abhängig, wie viel Zeit die Lehrkraft für die individuelle Anleitung verwenden will bzw. benötigt, womit diese beiden Formen der Anleitung miteinander in einer engen Beziehung oder gar in Konkurrenz stehen. Da beide Anleitungsförmungen während der Einzelarbeitsphase stattfinden, geht es für die Lehrkräfte häufig darum, über die Anleitung einzelner Kinder den Beginn und Verlauf dieser Phase einzuleiten. Erst wenn die Kinder selbstständig an ihren Aufgaben arbeiten, kann Frau Henze eine Kleingruppe anleiten, weshalb sich diese nur begrenzt vorausplanen lässt:

„Weil ich das vorher gar nicht weiß, wie viel Zeit ich überhaupt habe, weil das in der Klasse stark davon abhängt, wie es insgesamt läuft. Und dann hab ich, kann ich entweder so eine Gruppe rausnehmen [aus der individuellen Arbeit, M.P.] oder ich kann sie nicht rausnehmen. Und ich kann sie lange rausnehmen oder ich kann sie kurz rausnehmen“ (NIn, Z. 61–65).

Sieht die Lehrkraft hingegen die Anleitung einer Kleingruppe als unbedingt notwendig an, kann eine Schwierigkeit dadurch entstehen, sich aufgrund der Fragen einzelner Kinder nicht von ihrem Plan abbringen zu lassen, wie dies Nicole Werner anmerkt:

„Weil irgendwie ständig irgendwie ein Kind dann sagt: ‚Hier Nicole... da Nicole‘ und ‚Kannst du mir hier helfen‘ (...). Sich davon loszumachen und jetzt zu sagen: ‚So, nein, jetzt nehme ich aber mal die [Gruppe, M.P.]‘; das finde ich immer noch total schwer“ (QIn, Z. 387–389).

Somit kann sich die Lehrkraft im Unterricht in einem beständigen Zwiespalt befinden, den Anleitungsbedarf einzelner und der Kleingruppe miteinander abzugleichen. Versucht sie dabei, dem Bedarf und Anspruch aller Kinder gerecht zu werden, kann für die Lehrkraft das Gefühl eines latenten oder permanenten Zeitdrucks entstehen, das sich auf den Verlauf und die didaktische Qualität der Anleitung auswirkt.

Während Frau Rabensen bei Einföhrungen in der Jahrgangsklasse „entsprechend lange verweilt“ hat, beschränkt sie sich in den Kleingruppen auf kurze Einföhrungen: „Und jetzt geht das ja immer schnell, möglichst schnell“, um die Kinder wieder in die selbstständige Arbeit zu entlassen und dann eine andere Gruppe anleiten zu können (TIn, Z. 1324–1325). Aus der Kürze der Anleitung können jedoch Probleme im Lernprozess mancher Kinder entstehen, wie dies Frau Becker anmerkt:

„Die Kinder, genau, die, die von mir einer stärkeren Impulsgebung bedürften oder einer breiteren Motivation, wo nicht so ein Anreißer ... von einer motivierenden Grundidee reicht, sondern die noch ein bisschen mehr bräuchten, um sich für das Thema packen zu lassen, bei denen entstehen Schwierigkeiten. (...) Die Motivationsphase und die Erarbeitungsphase ist dann oft zu kurz für solche Kinder“ (YIn, Z. 1032–1036 und 1057–1058).



Ist die Zeit für die Anleitungphase zu eng begrenzt, erschwert dies eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand. Sofern die Lehrkraft während der weiteren Arbeitsphase bereits wieder mit einer anderen Kleingruppe arbeitet, ist die Folge hiervon, dass die Kinder, abgesehen von den Hilfen anderer, die Bewältigung der Aufgaben und die Aneignung der Inhalte selbstständig meistern müssen.

Ein Ansatz zum Umgang mit den Zeitressourcen zeigt sich darin, wenn die Lehrkraft versucht, nicht alle Leistungsstände gleichermaßen als Kleingruppe anzuleiten, sondern während des Schuljahres den Schwerpunkt immer wieder zu verlagern. Wie dies bereits in der historischen Analyse deutlich wurde (vgl. Kap. 2.3.1). So hat Frau Kunstmann im laufenden Schuljahr beispielsweise

„den Schwerpunkt (...) auf die Drittklässler gelegt, weil ich bei denen das Gefühl hatte, da ist es oft eher nötig und da wird es einfach ernster. Da muss ich mehr gucken. Und bei, die Einer und Zweier lasse ich eher (...) weil alle schaffe ich nicht, das ist so“ (SIn, Z. 272–277).

Noch problematischer als bei der Anleitung des Lernens merkt die Hälfte der Lehrkräfte den Zeitmangel hinsichtlich der – im Vergleich zur Jahrgangsklasse – zu geringen Phasen der mündlichen Reflexion in Kleingruppen an (vgl. NIn, Z. 1071ff.; OIn, Z. 209ff.; PIn, 310ff.; QIn, Z. 345ff.; SIn, Z. 1830ff.; RIn, Z. 221ff.; YIn, Z. 602ff.).

Zwar beschreibt Frau Henze die Kleingruppe aufgrund der geringen Kinderzahl für besonders geeignet, um Lernprozesse von Kindern, die an ähnlichen oder gleichen Lerngegenständen arbeiten, zu reflektieren. Da diese jedoch zu selten möglich sind, formuliert sie das Anliegen: Es „müsste mehr reflektiert werden“ (vgl. NIn, Z. 1073). Die Reflexion gewinnt für Frau Werner eine stärkere Bedeutung insbesondere dann, wenn die Kinder sich

„was selbstständig erarbeiten, fehlt mir hinterher noch mal so dieses... die dann noch mal so zusammen zu kriegen. Das kriege ich irgendwie nicht so hin“ (QIn, Z. 365–367).<sup>263</sup>

Auch Frau Kunstmann klagt über die fehlenden Reflexionsphasen für die verschiedenen Lernniveaus:

„Das kommt zu kurz, weil ich zu wenig Gesprächs-, weil ich zu wenig Gesprächsphasen schaffe. (...) Weil die Zeit um ist, kann ich es nicht mehr reflektieren. Also noch mal die Ergebnisse uns angucken und... das schaffe ich ganz oft nicht“ (SIn, Z. 1831–1835).

Sowohl bei Frau Werner als auch bei Frau Kunstmann entsteht durch die Formulierungen „Das kriege ich irgendwie nicht so hin“ bzw. „das schaffe ich ganz oft nicht“ der Eindruck, dass sie die Situation eventuell auf ihr persönliches Unvermögen zurückführen und damit die Nicht-Erfüllung des eigenen Anspruchs als individuelles Problem interpretiert wird. Erst im Überblick von ähnlichen Formulierungen anderer Lehrkräfte wird erkennbar, dass der Anspruch einer Reflexion in Kleingruppen unter den bestehenden Zeitressourcen kaum einlösbar ist.

263 Frau Werner berichtet, dass sie sich zu Beginn des jahrgangsübergreifenden Unterrichts bei der Nachbereitung des Unterrichts häufig selbst kritisiert hat:

„Ja, also am Anfang war das ganz fürchterlich, (...) ich dachte immer so: ‚Du hast gar nicht reflektiert, du hast das nicht reflektiert‘ und ich habe..., dachte ich: ‚Das geht doch gar nicht‘“ (vgl. QIn, Z. 1644–1648).

Nach zwei Jahren hat Frau Werner jedoch eine Haltung zu den häufige fehlenden Reflexionsphasen gewonnen: „Mittlerweile hab ich mich damit abgefunden“ (QIn, Z. 1648). Diese scheint pragmatisch gewählt, um nicht in einen dauerhaften Konflikt zu geraten, der ein Aushalten der Situation unmöglich macht. Daraus ergibt sich jedoch die Gefahr, dass die Lehrkräfte auf Dauer die notwendige Innovationskraft verlieren, um geeignete Anleitungsförmen für jahrgangsübergreifenden Unterricht zu entwickeln.

Die Problematik wird von den Lehrkräften auch didaktisch bewertet, wie dies Frau Janssen formuliert:

„Und ich finde so Arbeitsphasen, wo... die so ohne diese Reflexionsphase aufhören, (...) da fehlt was. So, als würde ich so mittendrin aufhören so, ja? Das ist nichts Abgerundetes (RIn, Z. 221–224).

Die Grundlage für die Bewertung ist in dem Anspruch zu sehen, das Lernen der Kinder nicht nur während ihrer selbstständigen Arbeit zu begleiten, sondern es auch mit ihnen zu reflektieren, worin eine Orientierung an einem ‚klassischen‘ Unterrichtsverlauf zu erkennen ist (vgl. Kap. 8.1.3). Dahinter ist das Anliegen zu vermuten, dass sich die Lehrkraft durch die Reflexion einen Überblick und eine gewisse Sicherheit über die vollzogenen Lernprozesse verschaffen will, die ansonsten fehlt, wie dies Frau Werner formuliert: Es kann sein, dass

„ich manchmal nicht weiß, ob die Kinder dann auch wirklich verstanden haben, was hinter dem steht, was wir jetzt gerade machen“ (QIn, Z. 345–347).

Der Wunsch nach einer stärkeren Reflexion kann auch als eine Reaktion der Lehrkraft interpretiert werden, angesichts der Vielzahl der Differenzierungsstufen den Überblick über die heterogenen Lernprozesse nicht zu verlieren.

## **2. Skizze:** Der Zeitmangel bei der individuellen Anleitung

Der Wunsch nach individueller Anleitung ist – sowohl bei den Kindern als auch bei den Lehrkräften – so groß, dass sie ihm in der Regel kaum entsprechen können. Zwei Interviewausschnitte skizzieren die Situation der Lehrkräfte hierbei:

„Dann sehe ich individuelle Bedürfnisse, die ich aber so nicht befriedigen kann, oder nur punktuell befriedigen kann (...). Eine individuelle Besprechung von Lösungen und Problemen, die ist extrem zeit-aufwändig“ (YIn, Z. 558–560).

Selbst wenn die Lehrkräfte bei der zeitlichen Planung des Unterrichts einen deutlichen Schwerpunkt auf die individuelle Anleitung legen, wird für sie deutlich, dass die zur Verfügung stehende Zeit nicht ausreicht. So formuliert Frau Rabensen, dass ihr

„für diese individuellen Gespräche und ... für das Begleiten der Kinder in ihrem Lernprozess tatsächlich auch immer noch Zeit fehlt“ (TIn, Z. 48–50).

Zehn von 14 Lehrkräften stellen diese Problematik in ihren Aussagen fest (vgl. WIn, Z. 183ff.; MIn, Z. 185; NIn, Z. 825ff.; UIn Z. 375ff., QIn Z. 557ff., SIn, Z. 1109ff.; TIn, Z. 48ff., ZIn, Z. 90ff.; YIn, Z. 322ff.; OIn, Z. 1445ff.)

Als eine Ursache für die Problematik des Zeitmangels konstatiert Frau Rabensen:

„Die Lernstandsunterschiede in diesen Gruppen eins, zwei, drei, die sind so schrecklich groß und ich kann das überhaupt nicht leisten, ich müsste eigentlich jeden Tag mit jedem Lernstand mich befassen“ (TIn, Z. 1337–1340).

Die Leistungsheterogenität innerhalb der Jahrgangsguppen machen eine verstärkte individuelle Anleitung für Frau Rabensen erforderlich. Auch Frau Becker stellt nach einer differenzierten Analyse in der Gruppe des ersten Jahrgangs sechs heterogene Leistungsniveaus in Mathematik oder Deutsch fest, die es anzuleiten gilt (vgl. Kap. 9.1.2) und ergänzt:

„Dasselbe spiegelt sich im zweiten Schuljahr wider, dasselbe spiegelt sich im dritten Schuljahr wider“ (YIn, Z. 322–323).

Mit den Wochen- und Lehrwerksplänen haben die Lehrkräfte Instrumente entwickelt, mit denen sie zwar eine individuenbezogenen Differenzierung der Lernangebote vornehmen, die aber häufig einer individuellen Anleitung während der Einzelarbeitsphasen bedürfen. Damit stellen die Lehrkräfte Ansprüche an sich, die sie unter den gegebenen Zeitressourcen aber nur bedingt erfüllen können, weshalb sie sich in einem Dilemma befinden, das Frau Rotenbaum mit der Worten an ein imaginäres Kind beschreibt: „Ich will dir zuhören und ich habe aber keine Zeit“ (UIn, Z. 375). Auch Frau Becker formuliert hierzu:

„Ich sehe dann so viele individuelle Bedürfnisse (...), die ich aber aus organisatorischen Gründen und aus Zeitgründen aber nicht befriedigen kann. Und das macht mich sehr unzufrieden“ (YIn, Z. 345–348).

Die berufliche Unzufriedenheit ist verständlich, da Frau Becker als eine Art schulischer ‚Anwältin‘ des Kindes an Grenzen stößt, auf die sie kaum Einfluss hat. Diese Situation ist in doppelter Hinsicht problematisch. Zum einen kann die Unzufriedenheit, sofern sie langfristig besteht, zur Abnahme des beruflichen Engagements führen. Zum anderen ist sie problematisch, da die Lehrkräfte angesichts der im Zuge der Schuleingangsphase verstärkt vorgetragenen schulpolitischen und didaktischen Ansprüche an die Differenzierung und Individualisierung zu dem Resultat kommen könnten, ein „schlechter Lehrer“ zu sein, wenn sie diese nicht erfüllen (vgl. Trautmann/Wischer 2010, 32). Zu erkennen gilt es vielmehr, dass der im Konzept zur Schuleingangsphase in NRW geforderten individuellen Förderung (vgl. Kap. 5.4.2) keine Erweiterung des Zeitbudgets der Lehrkräfte folgte (vgl. Kap. 6.4). So befinden sie sich in einem Dilemma, wie dies Frau Becker resümiert:

„Ich sehe die Probleme [der Kinder beim Lernen, M.P.], aber ich sehe, ich kann da nicht drauf eingehen. Jetzt kann natürlich ein, ein JÜ ... positiv gegenüberstehender Mensch sagen: ‚Das hast du im jahrgangshomogenen Unterricht auch gehabt. Ja, aber da hatte ich nicht so [betont] viele Differenzierungsstände“ (YIn, Z. 345–348).

Jahrgangsheterogene und -homogene Klassen geraten hier in eine ‚Konkurrenz‘: Mit einer geringeren Zahl an Differenzierungsniveaus einer Jahrgangsklasse lassen sich häufiger leistungsähnliche Kleingruppen bilden, durch die ein geringeres Maß an individueller Anleitung notwendig wird. Dieser Vergleich kann bei den Lehrkräften zu der pragmatischen Entscheidung führen, dass ein Unterricht in der Jahrgangsklasse unter diesen gegebenen zeitlichen Bedingungen effektiver durchführbar ist. Inwieweit eine solche Haltung bislang dazu geführt hat, dass bisher nur 14% der Grundschulen in NRW jahrgangsheterogene Schuleingangsklassen führen, gelte es näher zu untersuchen (vgl. Regionalverband Ruhr 2012, 103).

Mehr Unterrichtszeit würde dem Zeitmangel bei der individuellen Anleitung jedoch nicht abhelfen, wie dies in dem Wunsch von Frau Meerberg deutlich wird:

„Ich hätte gerne noch mehr Zeit zum Erklären, gleichzeitig Zeit, weil viele Kinder brauchen mich ja dann gleichzeitig“ (WIn, Z. 912–914).

Die Aussage verdeutlicht die Situation der Lehrkraft, die sich zeitgleich mit zu vielen Bedürfnissen konfrontiert sieht, diesen aber nicht entsprechen kann. Angesichts dessen kann es für die Lehrkraft schwierig sein, sich die notwendige Zeit für eine auch länger dauernde Anleitung zu nehmen, wie dies Frau Becker konstatiert (vgl. YIn, Z. 318ff). Auch Frau Meerberg merkt an, dass ihr dann

„die Zeit fehlt, doch noch etwas länger bei einem Kind zu verweilen und ihm die Aufgaben zu erklären oder zu motivieren oder mit ihm gemeinsam ein Stück zu arbeiten. Das ist schon so, dass manchmal ... man weiß nie: ‚Jetzt müsste ich eigentlich gerade hier dem hier etwas erklären, da ruft einer und Ludwig

wartet!‘ So, das ist schon so und ich bemühe mich, dann trotzdem ruhig bei einem Kind zu bleiben“ (WIn, Z. 184–190).

Entstehen diese Situationen häufiger und gerät die Lehrkraft in einen Zustand des Getriebenseins, erzeugt dies eine inneren Unruhe, wie sie in der Theorie als „innere Unrast der Lehrkraft“ (vgl. Kap. 4.4.2) beschrieben ist. Dem hohen Bedarf an individueller Anleitung wäre vermutlich mit einer zeitweisen Doppelbesetzung abzuhelpfen.

## 8.6 Zusammenfassung der Ergebnisse

Abschließend gilt es, die Ergebnisse des Kapitels in Beziehung zueinander zu setzen und aus systemischer Perspektive zu reflektieren.

Die Haltung der Lehrkräfte zu der Frage, inwieweit sie eine Anleitung des Lernens für notwendig befinden, zeigt sich insgesamt verändert. Im Vergleich zur Jahrgangsklasse, in der die Einführung neuer Lerninhalte als ein ‚muss‘ erlebt wurde, sehen einige Lehrkräfte diese nicht mehr für alle Lerninhalte und alle Kinder eines Jahrgangs vor, was dem Ansatz der individuenbezogenen Differenzierung entspricht. In diesem Kontext verschiebt sich, im Vergleich zur Jahrgangsklasse, die Anleitung vom vorrangigen Unterricht im Plenum hin zu einem System von drei Sozialformen: Sie erfolgt in der Gesamtgruppe, in der Kleingruppe und für einzelne Kinder. Dies macht die Loslösung von einem Planungsmodell notwendig, welches in der Jahrgangsklasse in der Regel für Kinder und Lehrkraft den gleichen Unterrichtsverlauf vorsah. An dessen Stelle tritt eine flexible Planung, in der unterschiedliche Verläufe für verschiedene Kindergruppen und die Lehrkraft üblich sind, die es zeitlich-räumlich aufeinander abzustimmen gilt. Die Phasen der Anleitungen von Kleingruppen und einzelnen Kindern finden jedoch nicht nur geplant statt, sondern werden von der Lehrkraft auch spontan eingesetzt.

Fasst man die Ergebnisse der Kapitel 8.2 bis 8.4 zusammen, wird die Aufgabe der ‚Anleitung des Lernens‘ innerhalb eines komplexen Systems verschiedener Lehr-Lerninteraktionen erkennbar. Mit dem Blick der Systemtheorie (vgl. Steinert 1993, 946) auf die Ergebnisse zeigen sich die „angebbaren Beziehungen“ der verschiedenen Anleitungen zueinander sowie die Funktionen, die sie im Gesamtsystem übernehmen. Die ‚Anleitung des Lernens‘ in den drei Sozialformen ist dabei als „zirkuläre[s] Systemmodell“ zu verstehen, in dem die Funktionen der Anleitungssituationen im Zusammenhang miteinander stehen und in ihrer Gesamtheit zu reflektieren sind (vgl. Enders 1993, 946).

Die Lehrkräfte nutzen die Versammlungen der Gesamtgruppe für organisatorische und arbeitsmethodische Absprachen sowie in begrenztem Umfang für die Anleitung des fachlichen Lernens. Inwieweit diese in der Gesamtgruppe erfolgt, ist auch von der diesbezüglichen Planung für die Anleitung von Kleingruppen oder einzelnen Kindern abhängig. Die eher seltene Anleitung eines gemeinsamen Lerngegenstands für alle Kinder zeigt die Herausforderung der themenorientierten und differenzierten Planung für die jahrgangsheterogene Gruppe (vgl. Kap. 7.1.2). Die Reflexion des Lernens in der Gesamtgruppe, sowohl an differenten wie an gemeinsamen Lerninhalten, lässt die von den Lehrkräften geforderte Balance zwischen dem individuellen wie dem gemeinsamen Lernen erkennen (vgl. Kap. 7.1.3). Die Frage, inwieweit alle Kinder von Lernsituationen mit kaum differenzierten Inhalten profitieren oder ob diese ‚über die Köpfe‘ einiger hinweggehen, reflektieren die Lehrkräfte im Hinblick auf die jeweilige Zielsetzung. Erste Einblicke in weiterführende Inhalte bieten für jene Kinder aber auch die Möglichkeit, neue Interessen zu entwickeln.

Daneben bilden die Lehrkräfte häufig Kleingruppen, an denen nicht zwangsläufig alle Kinder eines Jahrgangs, sondern durchaus Kinder verschiedener Jahrgänge teilnehmen, um eine möglichst geeignete Passung zwischen den Anforderungen des Lerngegenstands und den Lernvoraussetzungen der Kinder zu erreichen. Damit tritt neben den Jahrgang der Lernstand der Kinder als zentrales Kriterium zur Bildung von Kleingruppen. Die im Vergleich zur Gesamtgruppe geringere Gruppengröße und die schrittweise Auflösung einer Kleingruppe führen zu einer stärkeren Beteiligung des Einzelnen bei der Erarbeitung. Damit verfolgen die Lehrkräfte eine individuenbezogene Differenzierung bei der Anleitung, wie sie in der historischen Analyse bei Witte deutlich wurde (vgl. Kap. 2.3.3).

Um jedoch die Anleitung des Lernens in einer Kleingruppe zu realisieren, stehen die Lehrkräfte vor der Aufgabe, eine weitere didaktische Situation zu gestalten: Die der selbstständigen Arbeit der Kinder außerhalb dieser Gruppe. Beide Situationen können nur in Abhängigkeit voneinander geplant werden, was wiederum den systemischen Charakter des Gefüges und die Integration zweier „Subsysteme“ im Hinblick auf den übergeordneten Zweck aufzeigt (vgl. Steiner 1993, 947): Um die Anleitung der Kleingruppe möglichst ungestört von Fragen anderer Kinder durchzuführen, weisen die Lehrkräfte auf die gegenseitigen Hilfen beim Lernen hin. Eine grundlegende didaktische Aufgabe ist es für die Lehrkräfte daher, eine Kultur des Helfens durch geeignete Regeln zu initiieren und zu begleiten.

Daneben müssen sie mit teilweise wenig geeigneten Rahmenbedingungen umgehen: Neben den geringen Zeitressourcen für die Anleitung in verschiedenen Kleingruppen sind vor allem die gegenseitigen Störungen von Kleingruppe und selbstständig arbeitenden Kindern festzustellen. Zudem kann der Zeitmangel einen Zeitdruck verursachen, der zu einer Minderung der Anleitungsgüte führt.

Während die Lehrkraft sich bei der Anleitung der Gesamtgruppe und der Kleingruppe nur begrenzt dem einzelnen Kind widmen kann, versucht sie sich bei der individuellen Anleitung auf dessen Lernvoraussetzungen und seinen Lernprozess einzustellen. Diese gewinnt für die individuenbezogenen Differenzierung enorm an Bedeutung: Anhand der in den Lehrwerkspläne enthaltenen „Stoppzeichen“ klären die Kinder mit der Lehrkraft in einem Dialog, ob eine Anleitung des neuen Lernabschnitts notwendig ist (vgl. Kap. 7.2.3). Die dicht aufeinanderfolgenden individuellen Anleitungen erfordern von den Lehrkräften ein geeignetes Medium, mit dem sie diese erfassen, organisieren und in ihrer Reihenfolge koordinieren. Dies ist besonders notwendig, um bei der individuellen Lernbegleitung nicht in einen Zustand der Überforderung zu geraten. Daneben kann bei wiederholter individueller Anleitung zu einem gleichen Lerngegenstand die Zusammenfassung mehrerer Kinder zu einer Kleingruppe sinnvoll sein, um nicht das Gefühl der Uneffektivität entstehen zu lassen (vgl. Kap. 8.4.2).

Die Anleitung in den drei Sozialformen in ihrer Quantität und Qualität zu gestalten, bringt damit fortwährend die Aufgabe mit sich, die Teile dieses Systems miteinander in Beziehung zu setzen und auszubalancieren. Dies gilt insbesondere für die Anleitung des Lernens für Kinder mit längerer oder kürzerer Verweildauer (vgl. Kap. 9.2.3 und 9.3.3).





## 9 Didaktisches Handeln mit ausgewählten Gruppen von Kindern in jahrgangsheterogenen Klassen

Dieses Kapitel widmet sich dem dritten Fragenkomplex des Erkenntnisinteresses. Gegenstand ist das didaktische Handeln mit drei Gruppen von Kindern jahrgangsheterogener Klassen, die die Lehrkräfte als verändert bzw. als erstmalig existent in ihren Klassen wahrnehmen: Die Schulanfänger, die Kinder mit längerer Verweildauer sowie die Kinder mit kürzerer Verweildauer.

Die Gruppe der Schulanfänger hat sich dahingehend verändert, dass durch die Abschaffung der Zurückstellung vom Schulbesuch in NRW (vgl. Kap. 5.1.3) die Lehrkräfte nun alle schulpflichtigen Kinder eines Jahrgangs – mit Ausnahme der Schüler an Förderschulen – unterrichten. Die veränderte Perspektive auf die Gruppe der Schulanfänger ist Anlass für die Lehrkräfte, sich stärker der diagnostischen Beobachtung der Lernvoraussetzungen zu widmen. Die sich hieran anschließende Planung differenzierter Lernangebote und ihrer Anleitung im Unterricht wird an einem für den Anfangsunterricht zentralen Bereich untersucht, dem Schriftspracherwerb.

In der Jahrgangsklasse gibt es keine Möglichkeit für eine längere Verweildauer und damit keine entsprechende Gruppe von Kindern. Die Nichtversetzung eines Kindes ist für die beteiligten Lehrkräfte entweder als Selektion in einen niedrigeren oder als Eingliederung aus einem höheren Jahrgang wahrnehmbar. Diese Maßnahme, die unter anderem der Aufrechterhaltung einer scheinbaren Leistungshomogenität dient, ist für das Kind mit einem Wechsel der Klassenlehrerin und der Lerngruppe verbunden. In der jahrgangsheterogenen Klasse hingegen bleiben Kinder bei einer Zurückstufung in ihrer Gruppe und bei der gleichen Lehrkraft. Damit ist für die Lehrkräfte die neue Aufgabe verbunden, bei einzelnen Kindern über eine längere Verweildauer zu entscheiden.

Analog dazu gibt es in der Jahrgangsklasse keine Möglichkeit für eine kürzere Verweildauer. Dort erfolgt das Überspringen eines Jahrgangs durch Selektion des Kindes aus der Lerngruppe und seine Eingliederung in die nächsthöhere Jahrgangsstufe, womit für das Kind ebenfalls der Wechsel der Lehrkraft verbunden ist. In der jahrgangsheterogenen Klasse verbleiben die Kinder mit einer kürzeren Verweildauer in ihrer Lerngruppe bei der gleichen Lehrkraft. Für sie stellt die Entscheidung für die in Frage kommenden Kinder eine neue didaktische Aufgabe dar. Für beide Gruppen der individuellen Verweildauer ist zu analysieren, wie die Lehrkräfte die Differenzierung der Lernangebote und die Anleitung des Lernens gestalten.

Damit liegt dem Kapitel folgende Inhaltsstruktur zugrunde:

---

### Didaktisches Handeln mit ...

---

#### ... den Schulanfängern (Kapitel 9.1)

- Die Perspektive der Lehrkräfte auf die Gruppe der Schulanfänger
- Heterogene Lernvoraussetzungen und Lernniveaus
- Gestaltung eines differenzierten Schriftspracherwerbs

---

#### ... Kindern mit längerer Verweildauer (Kapitel 9.2)

- Die Entscheidung über eine längere bzw. kürzere Verweildauer

---

#### ... Kindern mit kürzerer Verweildauer (Kapitel 9.3)

- Die Planung differenzierter Lernangebote
  - Die Anleitung des Lernens
- 

Abb. 9.1: Inhaltsstruktur des Kapitels

## 9.1 Didaktisches Handeln mit den Schulanfängern

Das didaktische Handeln mit den Schulanfängern ist einer der Schwerpunkte der grundschulpädagogischen Diskussion um den Anfangsunterricht. Die Bildung jahrgangsheterogener Klassen am Schulanfang, die Einschulung aller schulpflichtigen Kinder in diese und der damit verbundene Verzicht auf die Zurückstellung in einen Schulkindergarten stellen für das didaktische Handeln der Lehrkräfte im Vergleich zu den bis 2005 im Land NRW geltenden Regelungen veränderte Rahmenbedingungen dar (vgl. Kap. 5.4). Diese lassen eine Veränderung des didaktischen Handelns der Lehrkräfte in verschiedenen Bereichen erwarten, die Gegenstand der Inhaltsanalyse der Unterrichtsbeobachtungen und Interviews sind. Die Fragen und Erzählimpulse der entsprechenden Leitfäden hierzu waren in den zentralen Bereiche so offen gehalten, dass die Schwerpunktbildung, die in den thematischen Skizzen der drei folgenden Unterkapitel deutlich wird, auf der Basis der erhobenen Daten erfolgte.

Kapitel 9.1.1 untersucht den Blick der Lehrkräfte auf die Gruppe der Schulanfänger, die sich in verschiedener Hinsicht als verändert darstellt. Diese Perspektiven sind grundlegend für die beiden darauf folgenden Kapitel. Durch die diagnostische Beobachtung der Lernvoraussetzungen am Schulanfang wie der fortlaufenden Lernentwicklung gewinnen die Lehrkräfte ein genaueres Bild von den heterogenen Lernniveaus der Kinder des ersten Jahrgangs, was in Kapitel 9.1.2 fokussiert wird. Um die Möglichkeiten und Grenzen einer individuenbezogenen Differenzierung für die Gruppe der Schulanfänger möglichst konkret werden zu lassen, untersucht Kapitel 9.1.3 dies am Beispiel des Unterrichts zum Schriftspracherwerb.

### 9.1.1 Die Perspektive der Lehrkräfte auf die Gruppe der Schulanfänger

Gegenstand dieses Kapitels ist die Perspektive der Lehrkräfte auf die Gruppe der Schulanfänger. Diese Perspektive stellte sich bei der Kategorisierung des Datenmaterials mehr und mehr als bedeutsam für die Planung differenzierter Lernangebote und die Anleitung des Lernens heraus, weshalb sie ein besonderes Gewicht erhält. Dabei wird eine im Vergleich zur Jahrgangsklasse veränderte Zusammensetzung der Schulanfängergruppe hinsichtlich der Alters- und Leistungsheterogenität erkennbar. Ausgangspunkt der Analyse ist die schulorganisatorische Veränderung, die die Auflösung des Schulkindergartens mit sich bringt. Damit berührt die Analyse auch das „ökopsychologische Konstrukt“ der Schulfähigkeit (vgl. Kap. 5.4.1), für die die Teilkomponente ‚Kind‘ und damit dessen individuelle Schulfähigkeit fokussiert wird.<sup>264</sup>

Das Kapitel gliedert sich in vier Skizzen. Die erste Skizze befasst sich damit, wie die Lehrkräfte die frühere Selektion von Kindern in den Schulkindergarten und den Verzicht hierauf beurteilen. Die Haltung zu dieser Frage scheint bedeutsam für das didaktische Handeln mit diesen Kindern. Die zweite Skizze widmet sich der Einschulung von ‚Schulkindergartenkindern‘ in die jahrgangsheterogenen Klassen. Skizze drei beschäftigt sich mit Veränderungen durch die geringere Zahl von Schulanfängern. Abschließend widmet sich die vierte Skizze der Statuspassage, dem Prozess des Übergangs der Kinder vom Kindergarten in die Grundschule.

**1. Skizze:** Veränderungen aufgrund des Verzicht einer Selektion von Kindern in den Schulkindergarten

In der Jahrgangsklasse war die Entscheidung über eine mögliche Selektion von Kindern in den Schulkindergarten eine für die Lehrkräfte didaktisch zu bewältigende Aufgabe. Diese entfällt in

<sup>264</sup> Die Lehrkräfte gehen in ihrer Auseinandersetzung schwerpunktmäßig auf die Teilkomponente „Kind“ ein, lassen aber ergänzend auch schulische, familiäre und gesellschaftliche Einflüsse auf die Situation des Schulanfängers deutlich werden.

der Schuleingangsphase. Die Lehrkräfte stehen nun vor der Aufgabe, verstärkt unterrichtliche Angebote für die Entwicklung der individuellen Schulfähigkeit vorzusehen. Für die Bewältigung dieser Aufgabe ist bedeutsam, welche Erfahrungen die Lehrkräfte mit der bisherigen Selektion gemacht haben und wie sie die Abschaffung dieser beurteilen. Hierzu berichten sie von ähnlichen Erfahrungen (vgl. NIn Z. 404ff., QIn Z. 803ff., SIn Z. 925ff.).

Über die früheren Zurückstellungen aus dem ersten Schuljahr resümiert Frau Henze:

„Ja in einer Jahrgangsklasse oder ersten Klasse war das ja so, man musste bis zu den Herbstferien (...) wissen, wer in den Schulkindergarten geht, und dann mussten die zügig herausbefördert werden. Oder man musste halt gucken, dass man die mitzieht, aber dann, das war schon auch nicht so gewünscht, sage ich mal, je nach Schule vielleicht auch“ (NIn, Z. 404–408).

Deutlich wird der Selektionsdruck: Die Lehrkraft muss innerhalb weniger Wochen „wissen“, wer selektiert wird und wer nicht, womit sie bei ihrer Entscheidung unter Zeitdruck steht. Dieser erhöht sich spürbar dadurch, dass eine Entscheidung gegen eine Selektion oder ein Versäumen des Zeitpunkts für die Lehrkraft die Konsequenz eines „Mitziehens“ des Kindes durch die ersten beiden Schuljahre zur Folge hat. Wurde dies von der Schule nicht befürwortet, konnte sich für die Lehrkraft der Entscheidungsdruck für eine Selektion erhöhen. Dies bedeutete eine Anspannung in der Zeit des Schulanfangs, in der eine entspannte didaktische Arbeit angesichts der Statuspassage der Kinder besonders wichtig ist (vgl. 4. Skizze). Der Wegfall der unter Zeitdruck stehenden Selektionsentscheidung und die Möglichkeit, die individuelle Schulfähigkeit während der Schuleingangsphase zu entwickeln, beschreibt Frau Kunstmann:

„Und... das finde ich eher ganz entspannend so. Und dass in der, ich weiß halt, in der letzten ersten Klasse, die ich hatte, da hatte ich ... so ein Kind, das echt null mitgekriegt hat. Ja, da habe ich natürlich schnell gesagt: ‚Hier Frau Sommer [Leiterin des Schulkindergartens, M.P.], bitte, nimm, nicht wahr, Schulkindergarten‘. Und... ja, wäre wahrscheinlich auch so [ohne Schulkindergarten, M.P.] gegangen. Also, das geht schon“ (SIn, Z. 925–929).

Die Notwendigkeit des Schulkindergartens, der die Funktion erhielt, den Lehrkräften die Kinder mit individuell geringentwickelter Schulfähigkeit „abzunehmen“, beurteilt Frau Kunstmann im Rückblick als nichtig. Aufgrund ihrer Erfahrungen im jahrgangsübergreifenden Unterricht kommt sie zu der grundsätzlichen Einschätzung, dass eine Teilnahme des vormals zurückgestellten Kindes am Unterricht möglich ist.

Allerdings sehen sich Lehrkräfte nun vor der Aufgabe, die Arbeit des Schulkindergartens integriert in der Schuleingangsphase anbieten zu müssen, was Frau Werner wie folgt kommentiert:

„Da hatten die [Kinder, M.P.] halt immer so diese Spezialförderung. Das ist ja etwas, das man ja jetzt selber leisten muss, so. Obwohl man da gar nicht für ausgebildet ist, ich jedenfalls nicht“ (QIn, Z. 809–811).

## 2. Skizze: Veränderungen durch Kinder mit heterogener Schulfähigkeit

Die schulstrukturelle Veränderung, d.h. die Abschaffung der Schulkindergärten, bringt die Einschulung aller schulpflichtigen Kinder mit sich. Dies führt aus Sicht der Lehrkräfte zu einer im Vergleich zur Jahrgangsklasse veränderten Zusammensetzung der Schulanfängergruppe und bedingt eine stärkere Heterogenität des Lern- und Sozialverhaltens in ihren Klassen (vgl. OIn Z. 712ff., RIn Z. 849ff., SIn Z. 1203ff., VIn Z. 818ff., XIn Z. 1370ff., YIn Z. 750ff., ZIn Z. 2424ff.). Im Schuljahr 2003/04 war die Zurückstellung per Erlass noch nicht abgeschafft, die Schule des Feldes schulte entsprechende Kinder aber bereits in die jahrgangsheterogenen Klassen

ein. Da diese Kinder aufgrund der Schuleingangsuntersuchung einen entsprechenden Aktenvermerk hatten, bezeichnen die Lehrkräfte sie als Schulkindergartenkinder, an denen sich die angesprochene Veränderung darstellen lässt. Die Perspektive der Lehrkräfte auf die Situation der Schulkindergartenkinder ist von ihrem didaktischen Alltag geprägt, wie dies Frau Arnold verdeutlicht:

„Auch bei den Schulkindergartenkindern, die eben noch nicht so schulreif sind, das merkt man schon im Unterricht, die sind einfach auch... die werden unruhiger, wenn... wenn man ihnen... von ihnen zu viel verlangt“ (OIn, Z. 735–737).

Zwar beobachtet Frau Arnold bei diesen Kindern Reaktionen auf zu hohe Anforderungen des Unterrichts und hebt sie aus der Gruppe der Schulanfänger hervor. Sie sieht jedoch die Heterogenität der Gruppe nicht durch diese Kinder allein, sondern vielmehr durch die Verschiedenheit aller Schulanfänger beeinflusst:

„Sie sind zwar wirklich auch so total unterschiedlich auch vom Tempo und vom Auffassungsvermögen und von der Konzentrationsfähigkeit, aber das ist jetzt nicht so, dass es... dass wir da so ganz... so wirklich mehrere Kategorien machen müssen, das ist nicht so“ (OIn, Z. 825–828).

Die Absage an eine Kategorienbildung in der Schulanfängergruppe steht deutlich im Gegensatz zur früheren äußeren Differenzierung mit Hilfe des Schulkindergartens. Auch die Sichtweise von Herrn Wendler auf diese Kinder zeigt sich bereits verändert: Sie haben zunächst

„die gleichen Materialien zur Verfügung gehabt, haben im Grunde genommen auch die gleiche Ausstattung gehabt und so weiter, auch einen Paten an ihrer Seite und so. Und wir haben sie eigentlich auch eher so betrachtet, nicht wahr, dass die in unseren Augen eben nicht Schulkindergartenkinder waren, sondern eben tatsächlich auch Schulkinder“ (VIn, Z. 820–824).

Die Herangehensweise, im didaktischen Handeln zwischen den Schulanfängern zunächst keine Unterschiede zu machen und alle als Schulkinder anzusehen, zeigt einen wichtigen Perspektivenwechsel an. Die Entwicklung dieser Kinder verläuft in der Klasse von Herrn Wendler positiv, da

„die Schulkindergartenkinder auch einen ziemlichen Ehrgeiz mit sich gebracht haben (...), ja den Ehrgeiz entwickelt haben, das den Erstklässlern gleichzutun“ (VIn, Z. 798–799).

So absolvierten die Kinder im Laufe der ersten beiden Schuljahre die Lerninhalte ihres regulären Einschulungsjahrgangs. Ähnliches berichtet Frau Herwald von einem Schulkindergartenkind, das an den Inhalten des ersten Jahrgangs erfolgreich arbeitet (vgl. PIn, Z. 505f.).

Eine solche Entwicklung kann jedoch nicht als Regelfall angenommen werden, wie dies Frau Arnold für Nina berichtet, die während des ersten Schulbesuchsjahres nicht in die erste Jahrgangsgruppe wechselt:

„Also das... war schon gut so, sie hat natürlich auch als Schulkindergartenkind wirklich auch ein Jahr erst mal gehabt, wo sie schon einige Inhalte des ersten Schuljahres vorgearbeitet hat und konnte dadurch erfolgreich in eins und zwei mitarbeiten“ (OIn, Z. 683–686).

Die Situation als ‚Schulkindergartenkind‘, das eine längerer Verweildauer erhält, ermöglicht ihr einen im Vergleich zu den übrigen Kindern des Einschulungsjahrgangs einen anderen Einstieg in schulisches Lernen, was von der Lehrkraft die Planung eines differenziert angelegten Lernprozesses verlangt (vgl. Kapitel 9.2.2).

**3. Skizze:** Veränderung der Gruppe durch weniger Schulanfänger pro Klasse

Ein weiteres Merkmal der Schulanfängergruppe stellt die im Vergleich zur Jahrgangsklasse geringere Zahl der Erstklässler in der jahrgangsheterogenen Klasse dar. Dies kann unterschiedliche Auswirkungen auf das didaktische Handeln haben, wie dies von verschiedenen Lehrkräften beschrieben wird (vgl. PIn Z. 22ff., SIn Z. 1445ff., TIn Z. 1124ff., WIn Z. 720ff., YIn Z. 750ff.). Aus Sicht der Lehrkräfte stellte die – im Vergleich zur jahrgangsheterogenen Klasse – hohe Zahl von Schulanfängern einer ersten Jahrgangsklasse hohe Anforderungen an die Kinder und an die Lehrkraft, wie dies Frau Meerberg skizziert:

„Also 24 Erstklässler, da habe ich wirklich großen Respekt vor allen Kollegen, die das schaffen aus dieser Gruppe der ganz verschiedenen Kinder dann eine gemeinsame, eine wirkliche Gruppe zu schaffen“ (WIn, Z. 720–723).

Das Kennenlernen aller Kinder der Klasse, ihrer Lernvoraussetzungen, ihrer Charaktere sowie ihrer Bedürfnisse innerhalb der ersten Schulwochen stellt für die Lehrkräfte eine komplexe Aufgabe dar, zu der Frau Rabensen urteilt:

„Wenn ich nur ein erstes Schuljahr jahrgangsgleich hatte, das ist extrem anstrengend gewesen. Da wirklich dann... das waren ja (...) 26 Erstklässler gewesen“ (TIn, Z. 1124–1126).

Auch Frau Kunstmann beschreibt im Vergleich von jahrgangshomogener und jahrgangsheterogener Klasse die Anforderungen an die Lehrkraft in den ersten Schulwochen als außerordentlich hoch:

„Also in der Jahrgangsklasse war es noch schwieriger, weil natürlich 25 Kinder Lernanfänger waren (...), mit denen du neu zurechtkommen musst“ (SIn, Z. 872–874).

Dementsprechend wird die geringere Zahl der Schulanfänger in der jahrgangsheterogenen Klasse als Entlastung empfunden, was für Frau Rabensen zu einer Entspannung des Schulanfangs führt:

„Und das ist jetzt in JÜ wirklich leichter, da es dann nur höchstens zehn Kinder sind, die man dann bekommt“ (TIn, Z. 1130–1131).

Die Lehrkräfte stellen aufgrund dieser Veränderung zwei Effekte fest. Zum einen betonen sie, dass die Lehrkraft die Schulanfänger schneller kennen lernen kann, wie dies beispielsweise Frau Herwald im Vergleich zu ihrer letzten Jahrgangsklasse konstatiert (vgl. PIn Z. 380ff.). Zum anderen kann die Lehrkraft aufgrund der geringen Gruppengröße die Verschiedenheit der Kinder differenzierter wahrnehmen. Für Frau Kunstmann zeigt sich dies beispielsweise in der unterschiedlichen Art und Weise, wie sich die Schulanfänger in die jahrgangsheterogene Gruppe integrieren:

„Also das verändert sich: Es ist insgesamt weniger feierlich und weniger: ‚Wir sind hier alle gemeinsam jetzt neu‘, sondern, also, es gibt zwar Kinder, die sind lange neu und lange unsicher, und es gibt Kinder, die sind irgendwie von vornherein so, dass die eigentlich sagen: ‚Hier ist mein Platz und hier gehöre ich hin‘. Und dem, finde ich, kann man hier viel mehr gerecht werden, weil du dich dann um die Kinder kümmern kannst, die wirklich unsicher sind“ (SIn, Z. 1203–1209).

Als Grund, warum ihr das Eingehen auf die unsichereren Schulanfänger in der jahrgangsheterogenen Klasse leichter fällt, führt Frau Kunstmann die geringere Betreuung der Kinder mit bereits weiter entwickelter Schulfähigkeit an:

„Das ist einfach für die, die das gar nicht so sehr brauchen, die sind ja froh, dass sie die älteren Kinder haben, die sich kümmern. Die genießen es ja und die genießen es wiederum, sich kümmern zu dürfen, zumindest die meisten“ (SIn, Z. 1213–1215).

Die Jahrgangsmischung scheint die unterschiedlichen Integrationsprozesse der Kinder in die bestehende Klassengemeinschaft zu begünstigen. Dabei ermöglicht die Betreuung der älteren Kinder es den Lehrkräften, sich intensiver mit einzelnen Kindern befassen zu können. Beides kann zur Entlastung der Lehrkraft beitragen.

#### 4. Skizze: Veränderungen bei der didaktischen Begleitung der Statuspassage

Mit der Statuspassage, dem Prozess des Übergangs vom Kindergarten- zum Grundschulkind, sind die Lehrkräfte in der Jahrgangsklasse in der Regel nur alle vier Jahre konfrontiert, wenn sie ein erstes Schuljahr übernehmen. In den jahrgangsheterogenen Klassen befassen sie sich durch die Aufnahme von Schulanfängern jedes Jahr hiermit. Dies führt zu einer intensiveren Auseinandersetzung der Lehrkräfte hiermit und stellt die Grundlage für die didaktische Begleitung der Statuspassage dar (vgl. RIn Z. 900ff., SIn Z. 1445ff., TIn Z. 1204ff., UIn Z. 477ff., VIn Z. 379ff.).

Die Schule fordert von Kindern, Verantwortung für ihre Lern- und Arbeitsprozesse zu übernehmen, was einen zentralen Aspekt bei der Begleitung der Statuspassage darstellt. Diese Verantwortungsübernahme geschieht in einem Prozess, den Herr Wendler explizit als einen „Loslöseprozess“ von bisherigen Strukturen bezeichnet, in denen Verantwortlichkeiten häufig – zumindest in Teilen – noch durch die Eltern oder Erzieherinnen übernommen wurden (vgl. VIn Z. 383ff.). Um die Selbstständigkeit der Schulanfänger zu stärken, thematisieren die Lehrkräfte der jahrgangsheterogenen Klasse dies zu Schuljahresbeginn verstärkt, wie Herr Wendler ausführlich berichtet:

„Also zu Anfang des Schuljahres, sage ich mal so, bei neuen Schülern, ist es eigentlich, ja in den ersten Wochen und Monaten immer wieder ein Thema, was gehört alles dazu zum selbstständigen Lernen? Also ich muss meinen Arbeitsplatz selbstständig organisieren und so weiter, muss die Sachen rausholen, muss eine gewisse Arbeitsstruktur haben, eine Ordnungsstruktur ... und daran üben wir am Anfang sehr stark, machen in bestimmten Bereich auch so genannte Trainingsspiralen, also: ‚Was gehört alles in meine Federmappe?‘, ‚Wie muss mein Ranzen organisiert sein?‘ (...) Und da profitieren natürlich neue Schüler ganz stark auch von diesem eingebauten... Patensystem (...). Und viele Sachen, die man früher sozusagen erklären musste, umständlich oder auch immer wieder (...) dann hat das vielleicht drei Monate gedauert, bis auch das letzte Kind wusste: ‚Morgens,... wenn ich in die Schule komme, muss ich als Erstes mal meine Federmappe rausholen‘, so. Das... da muss man sich jetzt [als Lehrkraft, M.P.] natürlich weniger drum kümmern“ (VIn, Z. 324–340).

Die Selbstständigkeit bei der Gewöhnung an Ordnungsstrukturen und der Bereithaltung von Unterrichtsmaterialien wird durch die Paten der höheren Jahrgänge unterstützt. Damit kann die jahrgangsheterogene Klasse günstigere Bedingungen für die Statuspassage bieten als die Jahrgangsklasse. Gleichzeitig stehen die Lehrkräfte vor der Aufgabe, die Anforderungen des Unterrichtsalltags in eine möglichst große Passung mit den Fähigkeiten des jeweiligen Schulanfängers hierfür zu bringen. Die Herstellung dieser Passung für einzelne Kinder kann jedoch auch problematisch für die Lehrkraft sein, da sie auch in dieser Lerngruppe schwerlich auf jede individuelle Situation eingehen kann, wie dies Frau Janssen berichtet:



„Das ist natürlich schwierig, wenn so reine Kindergartenkinder hier ankommen..., denn irgendwie muss es ja auch noch klappen vom Ablauf her. Da kann nicht auf jede individuelle Befindlichkeit jetzt Rücksicht genommen werden, sondern es muss laufen. Ja, das ist schwierig für mich. Aber ich sehe auch, dass ich manchmal merke, da ist ein Kind, da hätte ich sonst gesagt, das muss zurückgestellt werden, aber dass das plötzlich noch die Kurve kriegt“ (RIn, Z. 900–905).

Die Fähigkeiten eines Kindes können als unvereinbar mit den von der Lehrkraft als notwendig empfundenen Anforderungen des Unterrichts erlebt werden. Der hier deutlich werdende Perspektivenwechsel von Frau Janssen zeigt jedoch eine wichtige Veränderung, der die Gefahr der Unvereinbarkeit minimiert: Zwar fordert sie die Anpassung an die Abläufe des jahrgangsübergreifenden Unterrichts, sie erlebt aber, dass die frühere Beseitigung der Anpassungsprobleme durch eine Zurückstellung in den Schulkindergarten in der jahrgangsheterogenen Klasse nicht mehr notwendig ist. Hierbei ist es von Bedeutung, dass Frau Janssen den Kindern unterschiedliche lange Zeiträume einräumt, um sich an schulische Abläufe zu gewöhnen (vgl. RIn, Z. 879ff.).

### 9.1.2 Heterogene Lernvoraussetzungen und Lernniveaus

Für die Mehrheit der Lehrkräfte hat sich die Unterrichtsplanung für die Schulanfänger im Vergleich zur Jahrgangsklasse deutlich verändert, denn sie beginnt nicht mehr mit der Vorbereitung der Lernangebote (vgl. MIn Z. 185ff., NIn Z. 412ff., PIn Z. 54ff., SIn Z. 1173ff., TIn Z. 1055ff., UIn Z. 424ff., VIn Z. 741ff., XIn Z. 1371ff., YIn Z. 300ff., ZIn Z. 384ff.). Aufgrund der veränderten Perspektive auf die Schulanfängergruppe geht es für sie zunächst darum, die heterogenen Lernvoraussetzungen mit diagnostischen Beobachtungen und schriftlichen Erhebungen zu erfassen, was in der ersten Skizze untersucht wird. Dieses Vorgehen zu Beginn des Schuljahres wird fortgeführt durch den gezielten Blick der Lehrkräfte auf die weitere Lernentwicklung der Kinder, womit sich die zweite Skizze befasst. Die dritte Skizze fokussiert exemplarisch die heterogenen Lernniveaus einer Schulanfängergruppe im zweiten Schulhalbjahr, die für die Lehrkraft die Grundlage für die weitere Planung darstellt.

#### 1. Skizze: Die Diagnostik der Lernvoraussetzungen

Eine intensivere Diagnostik der Lernvoraussetzungen in den ersten Schulwochen beschreiben die Mehrheit der Lehrkräfte als zentrale Veränderung im Vergleich zu ihrem didaktischen Handeln mit den Schulanfängern in der Jahrgangsklasse, in der diese einen deutlich geringeren Stellenwert einnahm (vgl. MIn Z. 178ff., NIn Z. 427ff., OIn Z. 221ff., QIn Z. 793ff. und 822ff., RIn Z. 1206ff., SIn Z. 884ff. und 1891ff., UIn Z. 484ff., VIn Z. 418ff., XIn Z. 1409ff., ZIn Z. 439ff.). So bezeichnet Frau Henze es rückblickend auf die Jahrgangsklasse als

„Fehler, dass wir für alle das gleiche Material am Anfang einmal bestellt haben, dann auch ausgegeben haben. Also es war überhaupt kein Test, oder wir auch gar nicht abgewartet haben, sondern am ersten Tag oder dritten oder fünften Tag gab es halt das Mathebuch (...). Aber da, das muss man anders machen, das muss man auch mit Nicht-Schulkindergartenkindern anders machen, so dass man vorher halt guckt: Was brauchen die? Mit dem einen muss ich dann vielleicht noch was verschieben (...). Und bei dem anderen kann ich vielleicht den Ziffernschreibkurs ersparen oder solche Sachen“ (NIn, Z. 412–421).

Der Verzicht auf eine genauere Beobachtung der Lernausgangslage der Kinder hat für Frau Henze in der Jahrgangsklasse zu einer eher undifferenzierten Planung für alle Kinder geführt, die sie im Nachhinein als ungeeignet ansieht. Der angedeutete Wandel, wie die Planung der Lernangebote beginnen muss, zeigt sich im Blick auf die Lernvoraussetzungen der Kinder. Diese

Perspektive bringt es für Frau Arnold mit sich, dass im Vergleich zur Jahrgangsklasse am Anfang ihrer Planung verschiedene diagnostischen Fragen stehen:

„Was auch noch anders geworden ist, wenn die Kinder jetzt neu kommen, dann versucht man auch viel... viel schneller und besser zu diagnostizieren: ‚Wo stehen die Kinder eigentlich?‘ Also das war früher auch nicht so, da ist man irgendwie, oder wir sind anders angefangen, da haben wir gesagt: ‚Okay, heute machen wir das <A>‘ (...). Und jetzt gucken wir eher so: ‚Wie weit ist dieses Kind? Wie viel Buchstabenkenntnis ist da? Wie viel... Zahlenkenntnis?‘ Und so... Wir versuchen in den ersten zwei Wochen viel Diagnostik zu machen, um dann auch die richtigen Angebote zu machen“ (OIn, Z. 221–229).

Die Veränderung der Planungen für die Schulanfänger stellt sich kontrastreich dar: Stand in der Jahrgangsklasse der für alle gemeinsame Buchstabenlehrgang im Fokus, so richtet sich in der jahrgangsheterogenen Klasse der Blick auf die Erhebung der Lernvoraussetzungen, um später passende Lernangebote planen zu können.

Wie eine Diagnostik im Klassenverband gestaltet werden kann, zeigt die folgende Beobachtung. Frau Kunstmann arbeitet im Fach Mathematik mit einem Heft aus 14 Seiten, mit dem sie die Vorkenntnisse der Kinder zum Verständnis von Größenverhältnisse wie hoch und niedrig, zum Erkennen und Nachzeichnen von geometrischen Formen sowie zu Zahlenkenntnissen und Rechenoperationen erhebt.

„Nach der Pause sitzen alle Kinder an den Tischen. Frau Kunstmann (FK): ‚So, die Drittklässler machen heute etwas mit den Erstklässlern. Ihr macht mit ihnen dieses kleine Buch [Diagnostikheft, M.P.]. Und zwar so, wie wir das gestern besprochen haben. Ihr erklärt den Erstklässlern die Aufgabe, also nicht helfen bei der Lösung, sondern nur die Aufgabe vorlesen und erklären. Auch wenn das Kind, mit dem ihr das macht, eine Aufgabe nicht richtig macht, sagt ihr nichts dazu. Das ist nicht schlimm. Die Erstklässler sollen das alleine lösen‘.

Nachdem Frau Kunstmann die Namen der Paare vorgelesen hat, sagt sie: ‚Die Zweitklässler können schon mal nach vorne in den Kreis kommen, mit euch arbeite ich gleich hier vorne zusammen. Dann sind Plätze an den Tischen frei und die Dreier können sich zu den Einern setzen‘. Ein Kind verteilt die Diagnostikhefte. FK: ‚Wenn ihr Dreier gleich Fragen habt, wie ihr eine Aufgabe erklären könnt, lasst ihr diese Aufgabe erst mal aus. Wenn ich mit den Zweiern fertig bin, komme ich dann zu euch‘. Sie setzt sich zu den Zweitklässlern in den Versammlungskreis.

An einem Tisch arbeitet Jens [3] mit Laurenz [1] zusammen. Die Aufgabe der ersten Seite lautet: Male ein Kreuz bei dem höchsten Haus. Jens: ‚Weißt du welches das höchste Haus ist?‘ Laurenz zeigt auf das Haus. Jens: ‚Dann kreuz das an‘. Danach liest Jens die Aufgabe der zweiten Seite: ‚Male den dicksten Stift an‘. Nachdem Laurenz dies getan hat, zeigt Jens auf eine Zeile am Anfang der Seite: ‚Da musst du aber noch deinen Namen oben hinschreiben‘. Laurenz: ‚Immer?‘ Jens: ‚Ja, auf jedes Blatt‘. Die Aufgabe der nächsten Seite lautet: Male die Dreiecke an. Jens: ‚Weißt du, was ein Dreieck ist?‘ Laurenz nickt und malt diese farbig. Jens liest die Aufgaben auf der nächsten Seite vor: ‚Welche Figur ist genau gleich mit der linken Figur? Kreuze sie an‘. Nach einem Moment fragt er noch: ‚Weißt du denn, wo links ist?‘ Laurenz hebt die linke Hand. Jens: ‚O.k. und jetzt sollst du hier bei den Figuren [er zeigt auf die rechte Seite, M.P.] schauen, welche gleich ist mit der Figur hier links‘. Die nächste Aufgabe: ‚Zeichne das Muster ab‘ vergisst Jens zu erläutern. Laurenz will die Figuren anmalen. Jens: ‚Ich geb dir einen Tipp. Nicht anmalen, du sollst das Muster hier nochmal hinzeichnen‘. Laurenz setzt daraufhin das Muster fort. Inzwischen arbeiten die Zweitklässler selbstständig an einem Lesetext in der Versammlungsecke und Frau Kunstmann geht durch den Klassenraum. Jens liest gerade vor: ‚Welche Aufgaben kannst du schon rechnen?‘ und erklärt: ‚Hier musst du plus rechnen‘. Dann liest er die einzelnen Aufgaben vor, worauf Laurenz aber nicht reagiert. Frau Kunstmann kommt und fragt ihn: ‚Weißt du, was zwei plus zwei ergibt?‘ Laurenz: ‚Drei‘. FK: ‚Ja, dann schreib das einfach hin, einfach hinschreiben‘. Sie geht wieder. Jens: ‚Das

Ergebnis kommt hier hin'. Er zeigt auf ein Kästchen. Weitere Additionsaufgaben löst Laurenz teilweise richtig. Am Ende der Seite fragt Jens: 'Ist das jetzt schwer?' Laurenz schaut ihn an, sagt aber nichts. (...) In der vierten Stunde, als die Erstklässler bereits nach Hause gegangen sind, reflektiert Frau Kunstmann mit den Drittklässlern die Diagnostiksituation mit der Fragestellung, wie sie ihre Rolle als 'Testleiter' für die Schulanfänger ausfüllen konnten und inwieweit dies für sie leicht oder schwierig war.

Im Nachgespräch erläutert Frau Kunstmann, dass sie erstmals eine Diagnostik in dieser Form durchgeführt hat: 'Das hätte ich in einer Jahrgangsklasse ja gar nicht machen können'. Sie kalkuliert dabei ein, dass diese Form hohe Anforderungen an die Drittklässler stellt und dass sie hinsichtlich der Aussagekraft der Testergebnisse vermutlich Abstriche machen muss' (SBe, 18.8.2006).

Frau Kunstmann hat die Kinder des dritten Jahrgangs am Vortag anhand des Materials auf ihre Aufgabe als 'Testleiter' vorbereitet, wie dies an der nicht erfolgten Intervention von Jens bei falsch gelösten Aufgaben deutlich wird. Allerdings kann ein derart geeignetes Verhalten nicht bei allen Kindern als sicher gelten, was die Gültigkeit der Testergebnisse einschränkt, die Frau Kunstmann jedoch eine erste Einschätzung ermöglichen und die sie im weiteren Unterricht überprüfen kann. Blickt man auf die Rolle der Lehrkraft bei der Diagnostik ist diese hier weitgehend entlastet. Sie gewinnt sogar Zeit, um den zweiten Jahrgang in die Arbeit mit dem Lesetext einzuführen und die Kinder bei der Testung zu beobachten. Sie folgt damit auch bei der Diagnostik dem Prinzip der Dezentralisierung von Aufgaben von ihrer Person.

## 2. Skizze: Zur Beobachtung der weiteren Lernentwicklung

Neben der Erhebung der Lernvoraussetzungen ist die fortlaufende diagnostische Beobachtung der weiteren Lernentwicklung Grundlage für die Planung. Dies geschieht jedoch kaum durch den Einsatz standardisierter Testverfahren. Nur in Einzelfällen werden diese außerhalb des Klassenraums von der Sozialpädagogin eingesetzt, wie einzelne Lehrkräfte berichten (vgl. RIn Z. 1223ff.; TIn Z. 1273ff.; SIn Z. 1505ff.). Hierzu gehört der 'Rundgang durch Hörhausen', einem diagnostischen Verfahren zur Feststellung der phonologischen Bewusstheit, was während des Schriftspracherwerbs zu zwei Zeitpunkten eingesetzt werden kann (vgl. Martschinke et al. 2001). Hierzu merkt Frau Werner an:

„In vielen anderen Schulen ist es ja teilweise so, dass sie dann ja alle Erstklässler durch, weiß ich nicht, 'Hörhausen' durchschicken oder so was. Und dann kriegt dann die Klassenlehrerin dann so das Ergebnis mit. Aber ... ja, die findet man auch vielleicht selber, so in einer Eins-zu-eins-Situation kann man dann gewisse Sachen herausbekommen“ (QIn, Z. 829–834).

Frau Werner zeigt die Problematik des Testverfahrens auf, wenn es – wie an anderen Schulen üblich – für alle Schulanfänger eingesetzt wird. Hierdurch wäre sie zwar von der Erhebung der Lernentwicklung entbunden, sie erhielte aber nur das Testergebnis und hätte nicht miterlebt, wie dieses Ergebnis zustande gekommen wäre. Vermutlich aus diesem Grund propagiert sie dafür, während der individuellen Lernbegleitung die schriftsprachlichen Fähigkeiten der Kinder zu beobachten. Dies erscheint sinnvoll, da das Verfahren aufwändig und in der Regel nicht für alle Kinder notwendig ist. Um die Lernentwicklung der Schulanfänger zu beobachten, erweisen sich für Frau Arnold konkrete Beobachtungsfragen in geeigneten Lernsituationen als sinnvoll:

„Also wir haben jetzt so tolle Kartenspiele von der Messe mitgebracht, (...). Silbolo heißt zum Beispiel eins oder Vokalo und... da... wenn ich da mitspiele, dann sehe ich und kriege mit, inwieweit dieses Kind die Vokale hört oder nicht so. Und da brauche ich keinen Test mehr, das ist für mich Spielsituation, da sehe ich und höre ich und merke ich, wie das Kind das drauf hat oder nicht. Und da mache ich mir vielleicht eine kurze Notiz mit dem Datum dabei und dann spielen die [Kinder, M.P.] das immer wieder

und nach drei Wochen mach ich noch mal eine neue Notiz, ob dann eine Entwicklung da war oder nicht“ (OIn, Z. 585–592).

Im Gegensatz zu einer an aufwändigen Testverfahren orientierten Diagnostik werden hier die Möglichkeiten einer in den Unterricht eingebundenen Beobachtung deutlich: Die Lehrkraft plant wiederkehrende Situationen, die sie mit einem diagnostischen Blick begleitet, um die Veränderung des Lernstands bei den Kindern zu erfassen.

### 3. Skizze: Lernangebote sollen sich an heterogenen Lernniveaus orientieren

Aufgrund einer verstärkten diagnostischen Beobachtung am Schulanfang sowie im Verlauf des Schuljahres gewinnen die Lehrkräfte Informationen über die Lernvoraussetzungen sowie das sich verändernde Lernniveau eines Kindes. Dabei wird für sie eine Leistungsheterogenität erkennbar, die am Beispiel einer Schulanfängergruppe für die Fächer Deutsch und Mathematik im zweiten Schulhalbjahr skizziert wird. Frau Becker formuliert diese mit Blick auf die notwendige Innere Differenzierung:

- „Ich habe ein Kind, ... das auch das erste Schuljahr wiederholen wird, das müsste extrem viel Übung im Wahrnehmungsbereich bekommen“ (YIn, Z. 300–301).

Die auditive Wahrnehmungsförderung ist von Bedeutung für die phonologische Gliederungsfähigkeit und den Schriftspracherwerb des Kindes.

- Dieses sowie zwei weitere Kinder haben Schwierigkeiten, ihre Aufmerksamkeit auf ihre Lern-tätigkeit zu richten. Mit denen „müsste [ich, M.P.] einerseits an der Arbeitsweise arbeiten, aber ja trotzdem auch stofflich denen was erklären. Die hinken aber durch ihre Arbeitshaltung sehr weit zurück. Das eine Kind mehr in Sprache, das andere mehr in Mathe“ (YIn, Z. 307–310).
- Die übrigen Kinder beschreibt die Lehrkraft bezogen auf ihr Lernniveau in Deutsch oder in Mathematik als „Mittelfeld, das, die könnte ich da zusammenfassen“ (YIn, Z. 311–312). Allerdings weisen einige dieser Kinder in einem der beiden Fächer einbezogen auf das Mittelfeld höheres Lernniveau auf, weshalb sie eine gesonderte Planung benötigen.

- Drei Kinder sind „in Sprache absolut weit voran geprescht [sind], denen ich jetzt auch schon VA-Buchstaben beibringe, mit den Tücken, die es bei der Schreibschrift zu beobachten gibt“ (YIn, Z. 312–314).

Die Zusammenfassung der Kinder zu einer Kleingruppe im Schreibschriftlehrgang erleichtert an dieser Stelle die Planung.

- Ein weiteres Kind bezeichnet die Lehrkraft als „meinen Mathecrack, der voranprescht“ und der eine individuelle Planung benötigt, da in diesem Fall auch eine kürzere Verweildauer möglich ist (YIn, Z. 316).
- Anhand ihrer Ausführungen zu den unterschiedlichen Lernniveaus der Kinder resümiert Frau Becker:

„Das sind allein in diesem ersten Schuljahr schon sechs Leistungsstände, die ich da differenziert begleiten müsste, auch zeitlich begleiten, denn es bringt ja nichts, eine Einführung mal in drei Minuten zu machen“ (YIn, Z. 316–319).

Die Wahrnehmung der Lernvoraussetzungen im Hinblick auf die Planung der Lernangebote führt für Frau Becker zu einer vielschichtigen Differenzierungsaufgabe, die sich speziell mit dem Blick auf die Umsetzung im Unterricht als außerordentlich komplex darstellt. Der häufige Gebrauch des Konjunktivs lässt erkennen, dass bei der Planung zwischen dem von den Lernvoraussetzungen her Wünschenswerten und dem im Schulalltag Machbaren eine Diskrepanz

besteht. Betrachtet man diese in ihren Auswirkungen für die Lehrkraft, ist es möglich, dass sie den nur schwer einlösbaren Anspruch an sich stellt, nicht nur jedem Kind ein passendes Lernangebot, sondern auch eine entsprechende Anleitung zukommen zu lassen. Wie die Lehrkräfte mit dieser Aufgabe umgehen, wird im folgenden Kapitel untersucht.

### 9.1.3 Gestaltung eines differenzierten Schriftspracherwerbs

Das Kapitel untersucht in vier Skizzen, wie die Lehrkräfte einen differenzierten Schriftspracherwerb gestalten. Ausgehend von diesbezüglichen Veränderungen im Vergleich zur Jahrgangsklasse, denen sich die erste Skizze widmet, geht es in der zweiten Skizze um die Differenzierung unter Einbezug der Lehrwerke. Die dritte Skizze analysiert, wie die Lehrkräfte aufgrund ihrer Beobachtungen in der gemeinsamen Anleitung individuelle Lernangebote formulieren. Abschließend fokussiert die vierte Skizze die Grenzen einer individuenbezogenen Differenzierung.

#### 1. Skizze: Veränderungen bei der Gestaltung des Schriftspracherwerbs

Im Schriftspracherwerb zeigt sich eine deutliche Tendenz, dass die Lehrkräfte versuchen, den heterogenen Lernvoraussetzungen, Lernprozessen und Lerntempi der Schulanfänger durch ein höheres Maß an Innerer Differenzierung zu begegnen. Dies stellt die Mehrheit der Lehrkräfte als deutliche Veränderung im Vergleich zur Jahrgangsklasse fest (vgl. MIn Z. 161ff., NIn Z. 747ff., OIn Z. 231ff., RIn Z. 704ff., SIn Z. 1173ff., TIn Z. 340ff., VIn Z. 746ff., XIn Z. 1436ff., YIn Z. 1690ff., ZIn Z. 391ff.).

Eine Vergleichsfolie stellt Frau Schneider anhand ihrer früheren Planung des Schriftspracherwerbs in der Jahrgangsklasse dar:

„Das ist schon sehr unterschiedlich zu dem, wie es früher war, wo ich Unterricht vorbereitet habe und gesagt habe: So, das machen die jetzt alle. Egal, ob ein Kind das schon kann oder nicht kann, nicht wahr – das kriegt dann zwar weiterführende Übungen – aber: Wir alle 25 zusammen beschäftigen uns jetzt mit dem <O> oder mit dem <A>. Oder, nicht wahr: Wir beschäftigen uns jetzt ... mit diesem Lesetext oder mit was anderem. Und das ist ja heute in kleineren Gruppen noch möglich, aber nicht mehr für die ganze Klasse“ (MIn, Z. 189–195).

Die Vorbereitung stellt sich – mit Blick auf die weiterführenden Übungen zu einem Lerninhalt – zwar nicht als völlig undifferenziert dar. Sie geht aber vom gleichen Lerngegenstand für die Schulanfängergruppe aus, ähnliche Beispiele finden sich bei weiteren Lehrkräften (vgl. NIn, Z. 151ff.; PIn, Z. 292ff.; TIn, Z. 709ff.; VIn, Z. 407ff.).

Im Unterschied hierzu richtet Frau Schneider bei ihrer aktuellen Planung den Blick stärker auf die heterogenen Lernvoraussetzungen in Bezug auf die möglichen Lerngegenstände: „Passt das und was braucht das Kind?“ (MIn, Z. 188–189). Für den Beginn des Schriftspracherwerbs plant sie daher verschiedene Lerngegenstände ein, die sich die Kinder so selbstständig wie möglich oder in Kooperation mit anderen erarbeiten, wie sie dies an der Streubreite der Lernniveaus ihrer Klasse skizziert:

„Also wenn Kinder... mit Schulkindergarteniveau ... eingeschult werden, dann reicht das eben einfach wirklich schon, (...), mit Bildkarten ein Puzzle zu spielen, erst mal mit ... anderen Kindern, die die Begriffe vielleicht kennen (...). Während Kinder, die bereits lesen und schreiben können, einfach an einem ganz anderen Punkt einsetzen können. Oder die, die vielleicht einen bestimmten Buchstaben zwar noch üben müssen, aber eigentlich schon andere Sachen erarbeiten können als Kinder, die fast keine Vorstellung von Lauten oder überhaupt von richtiger Sprechweise haben“ (MIn, Z. 131–139).

Verläuft der Unterricht dergestalt, bringt dies die Notwendigkeit mit sich, sehr unterschiedliche Lernangebote vorzubereiten und im Unterricht zu begleiten. Damit erscheint ein in manchen Fibeln verfolgter ‚klassischer‘ Schriftspracherwerb, bei dem – oft pro Woche – ein neuer Buchstabe gemeinsam eingeführt und mit vielfältigen methodischen Zugängen geübt wird, kaum möglich oder sinnvoll. Der Blick auf die heterogenen Lernvoraussetzungen brachte es auch für Frau Kunstmann mit sich, diesen Ansatz aus der Jahrgangsklasse hinter sich zu lassen:

„Ich mache halt auch diesen ganzen Buchstabenbohai, den mache ich nicht mehr, nicht wahr. Dieses: ‚... Jetzt machen wir die A-Woche und dann die P-Woche‘, so. Das war sowieso nie so mein Ding, das muss ich gestehen. Aber... das heißt: Es ist irgendwie selbstverständlich: ‚Wir lernen kennen, was sind also eigentlich Buchstaben?‘ Einige wissen das sowieso schon, weil die ja so richtig schon vorlesen. Und ich sehe vielmehr irgendwie diese Heterogenität der ganzen Lerngruppe dieser Einer und nehme die, setze die vielmehr voraus. Und gehe nicht davon aus, dass ich mit allen jetzt bei null anfangen (...). Ich werde differenzieren und mit allen anders arbeiten. Das ist schon anders“ (SIn, Z. 1173–1186).

Der Verzicht auf die mit allen Schulanfängern praktizierte Einführung von Buchstaben im Sinne eines „Buchstabenbohais“ fällt Frau Kunstmann nicht schwer, da sie den Sinn dieser methodischen Einführungen für den Schriftspracherwerb vieler Kinder in Frage stellt. Die Notwendigkeit eines differenzierten Vorgehens ist für sie hingegen selbstverständlich. Dieses wird zum einen mit Blick auf die Lehrwerke und zum anderen bezogen auf die Anleitung des Lernens fokussiert.

## 2. Skizze: Differenzierung bei der Arbeit mit den Lehrwerken

Für einige Schulanfänger, die aufgrund ähnlicher Lernvoraussetzungen zu einem gemeinsamen Zeitpunkt mit dem eigentlichen Schriftspracherwerb beginnen können, gestalten die Lehrkräfte diesen unter Einbezug der eingeführten Lehrwerke ‚Konfetti‘ oder ‚Tinto‘. Diese begünstigen ein binnendifferenziertes Vorgehen, da die Kinder sich jede Laut-Buchstabenbeziehung mit den gleichen Methoden erarbeiten können (vgl. Pieler 2006 bzw. Urbaneck et al. 2007). Im Folgenden wird untersucht, wie zwei Lehrkräfte mit diesen Lehrwerken arbeiten.

Das Lehrwerk ‚Konfetti‘ wurde bereits in Jahrgangsklassen der Schule verwendet. Hieran erläutert Frau Kunstmann einerseits konstant gebliebene Handlungsweisen aus dieser Zeit, andererseits wird eine veränderte Beurteilung dieser erkennbar:

„Meine letzte erste Klasse, die ich hatte (...), mit denen habe ich mit ‚Konfetti‘ gearbeitet und da hab ich gesagt: ‚Am Anfang mache ich das gebunden‘. Aber das habe ich hinterher auch geöffnet..., was ich viel, viel schwieriger fand als mit dieser kleinen Gruppe, weil es so wuselig war“ (SIn, Z. 844–849).

Im „gebundenen“ Beginn führte Frau Kunstmann einige Buchstaben gemeinsam für alle Schulanfänger ein. Nach der Öffnung des Lehrgangs erarbeiteten sich die Kinder diese im individuellen Tempo und in der selbst gewählten Reihenfolge, womit eine Anleitung hierbei nur noch individuell erfolgen konnte. Diese Art des Vorgehens praktiziert Frau Kunstmann auch in der jahrgangsheterogenen Klasse.

Bei den von ihr ausgewählten Pflichtangeboten aus dem Lehrwerk fiel es ihr in der Jahrgangsklasse jedoch aufgrund der 25 bis 30 Schulanfänger schwer

„mitzukriegen, ob alle das machen und ob alle wirklich... dann... noch mal das Zusatzblatt zum <S> machen oder ob die da richtig arbeiten, so. Das fand ich schwieriger“ (SIn, Z. 854–856).

Angesichts der unterschiedlichen Lerngegenstände, an denen die Kinder bei zeitgleich arbeiten, ist es für Frau Kunstmann in der jahrgangsheterogenen Klasse leichter, die Lernprozesse der ver-



gleichsweise kleinen Gruppe der Schulanfänger im Blick zu behalten (vgl. SIn, Z. 857ff.). Daneben ist es ihr möglich, mit dem Lehrwerk die Lernangebote zu differenzieren. So verringert sie beispielsweise den Pflichtteil für jene Kinder, deren Schriftspracherwerb bereits weiter entwickelt ist:

So bei „Lara [1], die neu [in die Klasse, M.P.] kam: ‚Schreib nicht mehr, üb nicht mehr fünf Mal das L, aber finde bitte heraus, wo das L in dem... in dem Wort vorkommt und schreib das Wort noch mal daneben und den Rest lässt du weg, weil das musst du nicht mehr üben‘“ (SIn, Z. 1900–1903).

Für Kinder, die eine vertiefte Buchstabeneinführung benötigen, gilt es für Frau Kunstmann hingegen, weitere individuelle Lernangebote einzuplanen, die über die Aufgaben des Lehrwerks hinausgehen (vgl. 3. Skizze).

Inwieweit die Lehrkräfte die Arbeit mit dem Lehrgang ‚Tinto‘ zur selbstständigen Erarbeitung der Buchstaben durch die Schulanfänger öffnen, fällt von Klasse zu Klasse unterschiedlich aus, wie dies Frau Janssen verdeutlicht. Sie praktiziert mit diesem Lehrgang, der keine Reihenfolge zur Einführung der Buchstaben vorgibt, ein System, bei dem die Kinder sich fast vollständig die

„Buchstaben aussuchen dürfen. Einer wird immer gemeinsam gemacht, danach dürfen die Kinder auswählen. Das machen nicht alle im Hause so. Also ich weiß, dass Agnes [Becker, Klassenlehrerin der 1–3y, M.P.] sagt: ‚Buchstaben ABC‘, ja so 10 Buchstaben sind das, glaube ich..., die müssen erst gemacht werden. ‚Die müssen sitzen‘, sagt sie immer. Nein, das mache ich nicht so. Die Kinder haben ja sowieso alle Buchstaben durch das Haus [die Buchstabentabelle, M.P.]. Ja und sie vertiefen die dann halt noch einmal durch den ‚Tinto-Ordner‘. Nein, das lasse ich ganz frei“ (RIn, Z. 686–696).

Eine gemeinsame Erarbeitung führt Frau Janssen somit nur für einen Buchstaben durch, sie erkennt aber auch ein höheres Maß an gemeinsamer Einführung bei ihrer Kollegin an, von dem sie sich abgrenzt. Aufgrund der vom Kind frei wählbaren Reihenfolge der weiteren Buchstaben kann Frau Janssen ab diesem Zeitpunkt nur eine individuelle Anleitung anbieten. Da sie diese aber nicht für alle Kinder leisten kann, hat Frau Janssen erstmals eine Struktur der Arbeitsschritte zur selbstständigen Buchstabenerarbeitung entwickelt:

„Ich habe auch für mich für den Tinto-Ordner so einen Plan entwickelt, wo die Kinder immer ankreuzen müssen: Erst muss jeder Buchstabe geknetet sein, [M.P.: dann die Aufgaben des] Tinto-Ordner, dann diesen kleinen Streifen einkleben ins ‚Heft ohne alles‘ [Heft, in welches Bilder eingeklebt werden, zu denen die Kinder die entsprechenden Wörter schreiben, M. P.], Mandala malen und dann kommen sie zu mir mit ihrem Schönschreibheft und ich schreib dann noch einmal vor. Eine Linie fang ich an, mache einen großen Buchstaben, einen kleinen, groß, klein, gemischt und zwei Wörter, was sie dann in diesen Reihen auffüllen. Ja, das ist so mein System und das habe ich mir entwickelt“ (RIn, Z. 704–711).

Die Reihenfolge, in der die Kinder die Buchstaben erarbeiten, ist „recht beliebig, aber andererseits ganz klar strukturiert, wie der Ablauf ist“ (RIn, Z. 717–718). Die Arbeit mit ähnlichen Plänen ließen sich auch in den Klassen von Frau Rabensen und Frau Rotenbaum beobachten (vgl. TBe 9.12.2005, Ube 28.6.2005).

Die mit beiden Lehrwerken vorgenommene Differenzierung betrifft zunächst nur das Arbeitstempo und die Reihenfolge, in der die Kinder die Buchstaben erarbeiten. Hier erfolgt eine gewisse Interessendifferenzierung, wenn Kinder beispielsweise zuerst mit den – häufig vertrauten – Buchstaben des eigenen Namens befassen und hiermit an seine Lernvoraussetzungen anschließen. Für eine weitere individuenbezogene Differenzierung kann die Lehrkraft die für ein Kind geeigneten Aufgaben eines Lehrwerks auswählen und auf andere verzichten. Zur Vertiefung von Lernprozessen greifen die Lehrkräfte auf weitere Lernmaterialien zurück.

### 3. Skizze: Gemeinsame Lernangebote – individuenbezogene Differenzierungen

Ein weiterer wichtiger Lerngegenstand des Schriftspracherwerbs ist die Graphem-Phonem-Korrespondenz, die Zugehörigkeit der Buchstaben zu den jeweiligen Lauten. Da die Kinder nur mit dieser Kenntnis Lesen und Schreiben lernen können, ist die mündliche Anleitung hierzu von Bedeutung. Dabei arbeiten die Lehrkräfte der untersuchten Klassen mit einer Tabelle, die für jeden Buchstaben ein Bild enthält, dessen Gegenstandswort mit dem zum Buchstaben gehörigen Laut beginnt. Verzichteten die Lehrkräfte weitgehend auf die gemeinsame Einführung jedes einzelnen Buchstabens, wie dies in der vorigen Skizze analysiert wurde, gewinnt die gemeinsame Anleitung zum Verständnis und Umgang mit der Buchstabentabelle an Bedeutung, wie dies Herr Wendler berichtet. Zunächst hat er sich mit den Kindern in einer gemeinsamen Aktion

„die Tabelle [Buchstabentabelle, M.P.] angeguckt und irgendwie Bilder und Laute verbunden und vielleicht hin und wieder noch so diesen Rap wiederholt.“

Daneben sucht Herr Wendler

„im Umfeld um diese Buchstabeneinführung (...) noch andere Sachen, die interessant sind, so, wie ich die Kinder packen kann. Sei es, dass sie mit Anlauten Geschichten entwickeln mit Signalwörtern, dass ich ... Plättchen legen lasse auf die Anlauttabelle“ (VIn, Z. 756–761).

Herr Wendler führt die Graphem-Phonem-Korrespondenz ein, indem er die Kinder Bilder der Buchstabentabelle mit den Anlauten dieser Wörter verbinden lässt und sie sich diese mit einem Buchstabenrap vergegenwärtigen, eine Art Gedicht aus Wörtern mit den Anlauten des Alphabets. Mit einer offenen Aufgabenstellung, bei der sich die Kinder gemeinsam mit den Bildern der Buchstabentabelle eine Geschichte ausdenken und die verwendeten Anlaute mit Plättchen kennzeichnen, schafft Herr Wendler eine Verbindung zum Wortschatz.

Im weiteren Verlauf geht es häufig darum, nicht nur den Anlaut eines Wortes zu erkennen, sondern die Position eines jeweiligen Lauts im Wort als Binnen- oder Endlaut zu bestimmen. Anhand der gemeinsamen Anleitung hierzu beobachtet Herr Wendler auch die Notwendigkeit für differenzierte Lernangebote:

„Wenn jetzt ein Kind noch nicht genau sagen kann, an welcher Stelle innerhalb eines Wortes ein bestimmter Laut jetzt vorkommt, weil es da eben noch Schwierigkeiten mit hat, gut, dann biete ich dem Kind eben andere Bildkarteien an, wo es eben nur darum geht: ‚Ist der Laut überhaupt da drin in dem Wort?‘ Jetzt unabhängig davon ob er als Anlaut, Auslaut oder in der Mitte vorkommt“ (VIn, Z. 766–770).

Aufgrund seiner Beobachtung geht Herr Wendler mit dem schriftlichen Lernangebot der Bildkartei, bei der das Kind ankreuzen muss, ob in einem Wort ein bestimmter Laut vorkommt oder nicht, hinter das Lernniveau der gemeinsamen Anleitung zurück. Für die Lernentwicklung des Kindes erscheint diese frühzeitige individuenbezogene Differenzierung notwendig: So wird die Fähigkeit der Lauterkennung grundlegend gefestigt, auf die die Fähigkeit zur Lautdurchgliederung eines Wortes aufbaut, bei der es um die Position des Lauts im Wort geht, was die Basis für die Rechtschreibung darstellt.

Allerdings lässt sich die Fähigkeit zur Lautanalyse nicht allein in der schriftlichen Einzelarbeit üben. Auch die vertiefende mündliche Übung mit der Lehrkraft ist hierbei notwendig. Hier kann die geringe Zahl der Schulanfänger der jahrgangsheterogenen Klasse ein Hemmnis sein: Hoben die Lehrkräfte sie als günstig für ein rascheres Kennenlernen der Kinder hervor, erweist sie sich bei der Bildung von Kleingruppen oder der Zusammenführung von Lernpartnern im Vergleich zur Jahrgangsklasse als problematisch, wie es Frau Becker anmerkt:

„Aber das Problem (...) hatte ich früher bei den Einsern, fand ich, besser im Blick: Halt auch kleinere Gruppen zusammenzufügen, von denen ich merkte, da hakt es ... (...). Zehn kriegen das schon so hin, die müssen das nicht mehr üben, aber diese fünf, die müssen das üben. Und ... diese Übungsformen habe ich zwar auch eingeführt, aber habe ich weniger stark etablieren können, weil oft das Pendant fehlte, das das mit dem Kind gemeinsam geübt hat dann“ (YIn, Z. 1724–1731).

Da die jahrgangsheterogene Klasse mit drei Jahrgängen ca. acht Schulanfänger hat, sind differenzierende Lernangebote teilweise nur für ein oder zwei Kinder geeignet. Ist in der Gruppe der Schulanfänger die Anleitung mehrerer individueller Angebote notwendig, kann es für die Lehrkraft schwierig werden, diese im Unterricht zu realisieren, wie dies Frau Kunstmann formuliert:

„Also noch mehr zu individualisieren und auch zu gucken, das finde ich auch noch schwer zu leisten irgendwie: Wer hat es nötig, das <L> in den Sand zu schreiben? (Nachfrage des Interviewers) (...) Also das lasse ich dann eher wegfallen, wo ich denke, manche Kinder bräuchten das wirklich. Und ich lasse es eher unter den Tisch fallen, weil ich es irgendwie nicht, nicht auch noch hinkriege“ (SIn, Z. 1903–1912).

Die Vertiefung der Schreibrichtung des Buchstaben <L>, die ein Kind beispielsweise über das Spuren im Sand übt, erfordert – wie viele andere Differenzierungen – die individuelle Anleitung durch die Lehrkraft. Sieht sich die Lehrkraft einer zu großen Zahl an Differenzierungsstufen gegenüber, führt dies wie bei Frau Kunstmann dazu, dass sie diesen individuellen ‚Lernbedürfnissen‘ kaum mehr entsprechen kann.

Daneben kann sich die individuelle Anleitung von spezifischen methodischen Übungsformen als zeitintensiv herausstellen, wie dies Frau Freiburg anmerkt:

„Da habe ich absolut auch Grenzen, nicht wahr. Also ich habe jetzt zum Beispiel (...) einen Erstklässler, der kann im Grunde genommen nur mit mir lesen, weil ich diejenige bin, die (...) aus dem Kieler Leseaufbau ... diese (Wortfindungshilfe des Interviewers) Lautgebärden macht (...) Und ich schaffe das maximal zehn Minuten in einer Woche, so mit dem zu lesen“ (XIn, Z. 1437–1449).

Das Konzept des Kieler Leseaufbaus sieht hingegen anfänglich die tägliche Übung der Lautgebärden beim Lesen als notwendig an, die von der Lehrkraft im Unterricht für ein einzelnes Kind kaum geleistet werden kann (vgl. Dummer-Smoch 1994, 34f.). Der Vergleich der Beispiele von Herrn Wendler, Frau Kunstmann und Frau Freiburg zeigt, dass die individuenbezogene Differenzierung mit schriftlichen Lernangeboten, die nur einer kurzen Anleitung bedürfen, leichter umzusetzen scheint, als dies bei wahrnehmungsfördernden Angeboten der Fall ist, die eine zeitintensivere Anleitung benötigen.

#### **4. Skizze:** Mit den Grenzen der individuenbezogenen Differenzierung umgehen

Das in den bisherigen Skizzen analysierte Vorgehen, vermehrt Lernangebote zur individuenbezogenen Differenzierung bereitzustellen, ließ bereits dessen Grenzen erkennen. Wie die Lehrkräfte mit den Grenzen ihrer Vorbereitungs- und Anleitungszeit, des Materials und des Raums umgehen, wird abschließend untersucht.

Eine häufig genannte Grenze ist bei der Vorbereitung individuell passender Lernmaterialien und der hierfür notwendigen Anleitungszeit zu konstatieren. Diese kann zu einer pragmatischen Selbstbegrenzung führen, wie sie bei Frau Kunstmann deutlich wird, obwohl sie die Lernvoraussetzungen von leistungsschwächeren und leistungstärkeren Schulanfängern wahrnimmt:

„Also ich kann weder Diba [1] so intensiv fördern, wie sie es eigentlich nötig hätte und... kann einfach nur gucken, dass ich ihr was gebe, dass sie was zu tun hat, wo sie irgendwie mit weiterkommt. Weil sie ja mehr Zeit hat, das entspannt mich, nicht wahr, ich sage, okay, die hat einfach mehr Zeit [die geplante längere Verweildauer, M.P.] (...) Aber ich kann jetzt nicht irgendwie mein ganzes Material auf die ausrichten und ich kann ihr auch meine Zeit nicht in dem Umfang geben, weil ich die nicht habe. Und das ist bei, weiß ich nicht, so Kindern wie Norbert [2] oder Eva [1] leider genauso, nicht wahr? Also die bräuchten eigentlich auch mehr Zeit und mehr, auch mehr irgendwie sie forderndes Material. Das versuche ich manchmal, aber das ist eigentlich zu wenig“ (SIn, Z. 1103–1114).

Frau Kunstmann schränkt ihre individuenbezogene Differenzierung notgedrungen ein. Das Wissen, dass dies „eigentlich zu wenig“ ist, deutet auf eine Diskrepanz zwischen ihrem Anspruch bzw. der als notwendig erkannten Förderung und ihrem realisierbaren Handeln im Unterricht hin. Die möglichst gleichmäßige Verteilung ihrer Differenzierungsangebote auf die Gruppe stellt eine pragmatische Lösung dar. Die längere Verweildauer von Diba erhält dabei eine gewisse Ventilwirkung: Durch die Beruhigung, dass sie „mehr Zeit“ hat, kann Frau Kunstmann die Diskrepanz ausbalancieren (vgl. Kap. 9.2).

Diese bestand für Frau Becker in einer ersten Jahrgangsklasse in deutlich geringerem Ausmaß. Da in dieser weniger Differenzierungsstufen notwendig waren, erleichterte dies die Vorbereitung verschiedener Lernangebote:

„Während vorher mein Augenmerk ganz stark darauf war: ‚Wie kann ich es methodisch gut und vom Material her durchdacht umsetzen?‘ und ganz ausgefeiltes, genau für dieses Problem erarbeitetes Material mitgebracht habe, das schaffe ich zeitlich für diese Bandbreite [der drei Jahrgänge, M.P.] nicht mehr. Und dementsprechend geht es für mich methodisch auch nicht so in die Tiefe, wie es früher ging ... was ich als Manko empfinde oder traurig empfinde“ (YIn, Z. 1749–1755).

Zum einen wirft Frau Becker die Frage nach den Ressourcen der Vorbereitungszeit für eine gute methodische Planung jahrgangsübergreifenden Unterrichts auf. Zum anderen ist die Trauer über die im Vergleich zur Jahrgangsklasse erlebte Verringerung einer ausgefeilten Planung als problematische Veränderungserfahrung der Lehrkraft bedeutsam, die es nicht zu übersehen gilt.

Die Einschränkung individuenbezogener Lernangebote kann auch aufgrund des fehlenden Raums zur Differenzierung erfolgen. So ist für die Lautwahrnehmung, wie sie etwa durch den Buchstabenrap mit seiner Betonung der verschiedenen Anlaute des Alphabets geübt wird, ein separater Raum von Vorteil, um parallel stattfindende Arbeiten der anderen Jahrgänge nicht zu stören, wie dies Frau Becker anmerkt:

„Ich kann den, den Buchstabenrap nicht so lautstark machen. Das ist dann, wenn alle anderen da sind, eher im Flüsterton oder mit einem Partner, und: ‚Gehe noch mal nach draußen [auf den Flur, M.P.] und übe‘. Und eher in den Stunden alleine [in den ersten zwei Schulwochen, M.P.] (...) weil ich weiß, danach kann ich ihn nicht mehr lautstark machen. Das müssten aber einige Kinder vielleicht viel länger wiederholen“ (YIn, Z. 1695–1701).

Zwar wählt Frau Becker eine geräuschärmere Alternative „im Flüsterton“, um den Buchstabenrap durchzuführen. Eine häufigere, lautstarke Wiederholung würde die übrigen Kinder in ihrem Lernen stören, sodass dies als Differenzierung ohne einen separaten Raum kaum möglich ist. Der Flur als Durchgangsraum ist für Übungen, die die Konzentration des Kindes erfordern, nur bedingt geeignet.

Eine ähnliche Einschränkung der methodischen Vielfalt beim Schriftspracherwerb zeigt sich für Frau Becker in ihrem Verzicht auf vertiefende Übungen zur Schreibmotorik, obwohl sie die Notwendigkeit hierzu bei den Kindern weiterhin sieht:

„Größere Schwungübungen habe ich beinahe fallen gelassen in diesem Schuljahr. Während wir früher das noch mal oft auf der Tafel oder auf riesigen Plakaten hintereinander geschwungen hatten, bis auch ein Buchstabenablauf, der schwierig war, drin saß, habe ich jetzt eher nicht gemacht. Könnte ich gucken, wie ich das organisatorisch ... noch irgendwie wieder einbringe“ (YIn, Z. 1709–1715).

Auch die wiederholte Übung schwieriger Abläufe beim Schreiben der Buchstaben in der skizzierten Weise muss die Lehrkraft „organisatorisch“ planen, die Anleitung hierzu und ein größerer Platzbedarf hierbei lassen einen separaten Raum sinnvoll erscheinen, auch um eine Ablenkung der übrigen Kinder zu vermeiden.

Angesichts begrenzter Zeit-, Material- und Raumressourcen stellt Frau Schneider die grundlegende Frage nach den Grenzen der Inneren Differenzierung:

„Wobei es immer schwierig ist, wie individuell werden wir dabei und können wir das überhaupt noch leisten? Vor allen Dingen, mit einer Lehrerin in einer Klasse und so vielen Kindern, das ist, der Anspruch ist ja nicht nur bei den Erstklässlern so, sondern es ist ja eigentlich auf jeder dieser tausend Teilstufen, die es gibt, so“ (MIn, Z. 185–189).

Angesichts der Sichtweisen der Lehrkräfte sind entsprechende Ansprüche an eine individuelle Förderung, wie sie im Konzept zur Schuleingangsphase erhoben werden (vgl. Kap. 5.4.2), auch theoretisch umfassender zu reflektieren.

## 9.2 Didaktisches Handeln mit Kindern mit längerer Verweildauer

Gegenstand dieses Kapitels ist das didaktische Handeln der Lehrkräfte mit Kindern, für die eine längere Verweildauer in der jahrgangsheterogenen Klasse geplant oder realisiert wird. Zunächst ist die Veränderung der Selektionsmaßnahme auf der Ebene der schulischen Differenzierung zu untersuchen (vgl. Kap. 1.1.1): Sowohl die Wiederholung der Jahrgangsklasse als auch die längere Verweildauer in der Schuleingangsphase<sup>265</sup> bedeuten eine Verlängerung der vierjährigen Grundschulzeit, die es aus der Perspektive des betroffenen Kindes und der Lehrkraft zu betrachten ist.

In der Jahrgangsklasse ist diese für das Kind mit einem Wechsel der Lerngruppe verbunden. Die Entscheidung für die Klassenwiederholung und die Fortführung des Lernprozesses im unteren Jahrgang liegen in der Verantwortlichkeit von zwei verschiedenen Lehrkräften.

In der jahrgangsheterogenen Klasse hingegen ist eine Lehrkraft für beide Aufgaben zuständig. Sie bleibt Hauptbezugsperson des Kindes und kann die Verlängerung der Grundschulzeit didaktisch anders gestalten als eine Lehrkraft in der Jahrgangsklasse. Zudem wird für das Kind der Wechsel der Lerngruppe vermieden. Diese Situation sieht die Mehrzahl der Lehrkräfte als

<sup>265</sup> Nach dem Schulrechtsänderungsgesetz bedeutet die Verlängerung der Verweildauer für ein Kind, dass es drei Jahre in der zwei Jahrgänge umfassenden Schuleingangsphase verbleibt (vgl. Kap. 5.4.1). Für die drei Jahrgänge umfassende Klasse bedeutet dies analog, dass ein Kind vier Jahre in dieser verbleiben kann. Wird die Entscheidung hierfür allerdings erst in der dritten Jahrgangsstufe getroffen, stellt dies eine Klassenwiederholung dar und kann offiziell nicht als längere Verweildauer bezeichnet werden, auch wenn sie für das Kind eine solche darstellt. Im folgenden Kapitel wird jedoch aus Gründen der Lesbarkeit die Wiederholung von Jahrgang drei nur als solche benannt, wenn die schulrechtlich präzise Darstellung zur Verdeutlichung der Sachlage notwendig ist.

eindeutigen Vorteil der jahrgangsheterogenen Klasse (vgl. PIn Z. 483ff., RIn Z. 1038ff., SIn Z. 951ff., TIn 1413ff., UIn Z. 591ff., VIn, Z. 715ff.; YIn, Z. 356ff.; In Z. 429ff., ZIn Z. 1089ff.).

Der Aufbau des Kapitels lässt sich an einem Interviewausschnitt von Frau Schneider erläutern, für die die längere Verweildauer im Vergleich zur Jahrgangsklassenwiederholung einen gewissen Paradigmenwechsel herbeiführt:

„Der Ansatz ist ein ganz anderer. Früher war das wirklich schon so da, entweder innerhalb eines gewissen Rahmens, den ich auch bestimme, also ich kann ja, auch im Jahrgangsunterricht kann ich ja differenzieren, aber da sagte man: ‚Die Kinder gehören dazu und die können in der Klasse bleiben so, aber die anderen Kinder fallen raus‘. Und das gibt es eigentlich nicht mehr und das ist eigentlich ein ganz, ganz wesentlicher Unterschied. Sogar ich als Lehrerin gucke – es ist meine Aufgabe zu gucken, dass jedes Kind sich in irgendeiner Form hier entwickelt – und nicht zu sagen: ‚Okay, dann ... setzen wir das jetzt in eine andere Klasse zurück: ... Da bin ich eigentlich im Moment auch sehr, sehr froh drüber..., weil die Klassen, also Jahrgangsklassen, da gibt es ja kaum eine andere Möglichkeit ... als wirklich Kinder, ich sag mal, die sitzen bleiben zu lassen“ (MIn, Z. 209–220).

Es zeigen sich die didaktische und die schultheoretische Ebene der Veränderung. Für Letztere ist zunächst die Vergleichsfolie der Jahrgangsklasse zu definieren: Zwar bestimmt die Lehrkraft dort mit dem Maß der Inneren Differenzierung den Rahmen, innerhalb dessen sie über den Verbleib eines Kindes in der Klasse oder über seine Selektion hieraus entscheidet. Dahinter jedoch stehen die verbindlichen Anforderungen der Lehrpläne, anhand derer die Lehrkraft die Schulleistungen des Kindes bewerten und über dessen Versetzung entscheiden muss. Ob und in welcher Form die Schulleistungen in der jahrgangsheterogenen Klasse bei der Entscheidung über eine längere Verweildauer relevant sind, gilt es im ersten Abschnitt dieses Kapitels zu untersuchen (vgl. Kap. 9.2.1).

Im obigen Ausschnitt deutet Frau Schneider eine Veränderung ihres didaktischen Handelns an, die sie knapp mit dem Anspruch an ihren Unterricht umschreibt, „dass jedes Kind sich in irgendeiner Form hier entwickelt“. Damit gewinnt die Innere Differenzierung an Bedeutung: Inwieweit sich diese im Vergleich mit Wiederholern einer Jahrgangsklasse für die Lehrkräfte als verändert darstellt, wird anhand der Planung der Lernangebote und der Anleitung des Lernens untersucht (vgl. Kap. 9.2.2 und 9.2.3).

Die positive Einschätzung der längeren Verweildauer durch Frau Schneider beruht unter anderem darauf, dass die Kinder für ihren Verbleib in der jahrgangsheterogenen Gruppe nicht mehr den Leistungsnormen eines Jahrgangs entsprechen müssen. Insbesondere in der drei Jahrgänge umfassenden Klasse sieht sie die Chance, den Kindern eine längere Lern- und Entwicklungszeit zu geben, bis sie eine Entscheidung über eine Verlängerung der Verweildauer treffen kann:

„Und ihnen jetzt wirklich zu ermöglichen ... zu verbleiben so lange bis ... eben auch eine Entwicklung stattgefunden hat, ist eine sehr große Chance für Kinder. Auch wenn sich rausstellt, dass das manchmal erst wirklich im dritten Schuljahr kommt. Wenn man sich vorher gar nicht vorstellen konnte, dass dieses Kind tatsächlich ins vierte Schuljahr geht und man im ersten Schuljahr schon gesehen hat, eigentlich schafft es das ... schafft es den, sagen wir mal, den definierten Stoff des ersten Schuljahres gar nicht, dass dann trotzdem Entwicklung stattfindet, schubweise..., so dass ein Kind trotzdem weitergehen kann. Das finde ich total erstaunlich und... das ist eine große Chance“ (MIn, Z. 222–230).

Die Lehrkräfte haben ihr didaktisches Handeln anhand von Fallbeispielen erläutert. Diese sind in der ersten Spalte der folgenden Tabelle in drei Kategorien eingeteilt:



- Kategorie A umfasst die Kinder, bei denen eine längere Verweildauer bereits positiv entschieden wurde,
- Kategorie B diejenigen, für die Planungen hierzu bestehen, bei denen eine Entscheidung aber noch aussteht und
- Kategorie C die Kinder, bei denen sich die Lehrkräfte gegen eine längere Verweildauer entschieden haben.

Neben der Fallnummer und dem Namen der Kinder (Spalte 2) wurde die Verteilung des Geschlechts aufgeführt (Spalte 3), die 11 Jungen und 8 Mädchen ausweist. Bei einem Kind fehlt diese Angabe. Des Weiteren wurde der Einschulungsstatus erhoben (Spalte 4), der bei 18 von 20 Kindern regulär ist. Je ein Kind wurde vorzeitig eingeschult bzw. ein Jahr zurückgestellt. Außerdem ist der Jahrgang aufgeführt, in dem sich das Kind zum Zeitpunkt der Entscheidung befindet (Spalte 5).

**Tab. 9.2:** Kinder mit längerer Verweildauer

Kategorie	Nr./anonymisierter Name des Kindes	Geschlecht	Status am Schulanfang	Entscheidung in Jahrgang...	Fall der Lehrkraft
A	1 – Benjamin	männlich	regulär	1	TIn
A	2 – Sonja	weiblich	regulär	1	ZIn
A	3 – nicht genannt	männlich	regulär	1	YIn
A	4 – Arne	männlich	regulär	1	PIn
A	5 – Luise	weiblich	regulär	2	SIn
A	6 – Anne	weiblich	vorzeitig eingeschult	2	OIn
A	7 – Zoe	weiblich	regulär	2	UIn
A	8 – Catharina	weiblich	regulär	2	YIn
A	9 – Clemens	männlich	regulär	3	RIn
A	10 – nicht genannt	männlich	regulär	3	YIn
A	11 – Tom	männlich	regulär	3	XIn
A	12 – Ben	männlich	regulär	3	XIn
A	13 – Jennifer	weiblich	regulär	4	SIn
B	14 – Zacharias	männlich	regulär	1?	RIn
B	15 – Ron	männlich	regulär	1?	NIn
B	16 – nicht genannt	unbekannt	regulär	1?	VIn
B	17 – Diba	weiblich	regulär	1?	SIn
B	18 – Ulf	männlich	regulär	1?	SIn
B	19 – Nina	weiblich	zurückgestellt	2?	OIn & UIn
C	20 – Jürgen	männlich	regulär	-	WIn

Zunächst ist zu konstatieren, dass bis auf zwei Ausnahmen alle Lehrkräfte von einem Kind mit (voraussichtlicher) längerer Verweildauer berichtet haben.

Bei fast zwei Dritteln der genannten Kinder haben die Lehrkräfte zum Zeitpunkt des Interviews eine Entscheidung für eine längere Verweildauer getroffen (Kategorie A). Diese Entscheidungen sind bezüglich des Jahrgangs, in dem sich die Kinder befinden, sehr gleichmäßig auf die drei Jahrgänge verteilt, wodurch die Stichprobe für die qualitative Analyse und ihre Ergebnisse als günstig anzusehen ist.

Für fast ein weiteres Drittel der Kinder steht eine Entscheidung über eine Verlängerung der Verweildauer noch aus (Kategorie B). Diese lässt sich anhand der jeweils skizzierten Lernsituation dieser Kinder in den Interviews als wahrscheinlich annehmen. Auffällig ist hierbei, dass die Lehrkräfte bereits sehr bald nach dem Schulanfang dieser Kinder Überlegungen für eine längere Verweildauer haben, was an der überwiegenden Mehrheit der Kinder des ersten Jahrgangs in dieser Kategorie deutlich wird. Nur eine Lehrkraft nannte ein Kind, bei dem sie die Überlegung für eine längere Verweildauer wieder verworfen hat (Kategorie C).

### 9.2.1 Die Entscheidung über eine längere Verweildauer

Vergleicht man die Entscheidung über eine Jahrgangsklassenwiederholung mit jener über eine längere Verweildauer, wird bezogen auf Letztere Folgendes deutlich: Durch die Vereinigung der beiden bisher getrennten Aufgaben, d.h. die Entscheidung und die Unterrichtung der betroffenen Kinder im darauffolgenden Schuljahr, können die Lehrkräfte deren Entwicklung als fließenden Prozess begleiten, was in der Jahrgangsklasse nicht möglich war (vgl. NIn Z. 734ff., PlIn Z. 483ff., RIn Z. 1038ff., SIn Z. 951ff., TIn 1413ff., UIn Z. 591ff., XIn Z. 429ff., ZIn Z. 1089ff.).

Dies lässt sich als eine wichtige Veränderung konstatieren, die von den Lehrkräften aber nicht explizit benannt wird, da sie erst in einer Gesamtsicht der Thematik und der Fallbeschreibungen erkennbar wird: Ihre Beobachtungen dienen den Lehrkräften nicht nur zur Entscheidungsfindung, sondern ebenso zur didaktischen Gestaltung der längeren Verweildauer eines Kindes (vgl. Kap. 9.2.2 und 9.2.3). Gleichzeitig stellt sich die Entscheidung über die Verweildauer für die Lehrkräfte als Aufgabe dar, die mit der früheren Entscheidung über die Jahrgangsklassenwiederholung aufgrund der auf ein Kind bezogenen getrennten didaktischen Zuständigkeiten nur unter Beachtung dieses Unterschieds zu vergleichen ist.

Für die Analyse ist zunächst zu klären, aufgrund welcher Einflussfaktoren die Lehrkräfte ihre Entscheidung über eine längere Verweildauer treffen. Frau Arnold verdeutlicht dies am Beispiel von Nina (Nr. 19) „in Jahrgang zwei“ für die „eine Versetzung in Jahrgang drei“ ansteht.

„Und diese Versetzung ist halt wackelig. Und... für mich ist... stellt sich da die Frage, was mache ich mit diesem Kind, da gibt es halt mehrere Ebenen, die man beachten muss: Alltag, Reife, Freundschaft, Leistung, Leistungswille, Anstrengungsbereitschaft, Arbeitsverhalten, all diese ganzen Sachen... aber auch überhaupt Leistungsvermögen, also in wie weit kann sie das überhaupt leisten mit ihrer Kompetenz, die sie so mitbringt... unabhängig von Fleiß, Ehrgeiz und Arbeitsverhalten“ (OIn, Z. 672–678).

Die hier von Frau Arnold genannten Punkte lassen sich in zwei große Bereiche gliedern: So lassen sich die Begriffe Kompetenz, Leistung, Leistungswille und -vermögen, Fleiß und Arbeitsverhalten als Aspekte der lernleistungsbezogenen Entwicklung verstehen, die zusammengefasst als Einflussfaktor der Schulleistungen anzusehen sind. Die Begriffe Alltag, Ehrgeiz, Reife und Freundschaft sind als Aspekte der sozial-emotionalen Entwicklung eines Kindes zu verstehen, die den zweiten Einflussfaktor darstellen. In den Fallbeschreibungen zeigt sich zudem ein dritter Einflussfaktor: Die Planung der späteren Schullaufbahn eines Kindes.

Die folgende Analyse richtet sich darauf, inwieweit die Lehrkräfte die drei genannten Faktoren in ihre Entscheidung einbeziehen und der ‚Jahrgang‘ oder die ‚Jahrgangsgruppe‘ hierbei relevant sind. Daneben geht es darum, inwieweit das Entscheidungsverhalten der Lehrkräfte auch von ihrer bisherigen Praxis in der Jahrgangsklasse geprägt ist bzw. sich hiermit vergleichen lässt.

### 1. Einflussfaktor: Die Schulleistungen

Die Schulleistungen eines Kindes lassen sich als wichtigster Einflussfaktor auf die Entscheidung über die längere Verweildauer eines Kindes feststellen, wie es in den zahlreichen Interviewausschnitten hierzu deutlich wird. Die Lehrkräfte formulieren für die Mehrzahl der Fälle schwache oder nicht ausreichende Schulleistungen in einem oder mehreren Fächern als Grund für ihre Entscheidung (vgl. OIn Z. 686ff., PIn Z. 483ff., RIn Z. 1038ff., SIn Z. 951ff., TIn Z. 1419ff., UIn Z. 601ff., VIn Z. 716ff., XIn 434ff., YIn Z. 418ff., ZIn Z. 1123ff.).

Die Beurteilung der Schulleistungen ist von den hierzu herangezogenen Maßstäben abhängig. In der didaktischen Theorie werden drei Beurteilungsmaßstäbe formuliert: Die verbindlichen Anforderungen der Lehrpläne lassen sich als kriterienbezogener, der Vergleich mit den Schulleistungen der zugehörigen Jahrgangsgruppe als sozialbezogener und die Lernentwicklung des einzelnen Kindes als individuumbezogener Beurteilungsmaßstab begreifen (vgl. Schaub/Zenke 2002, 350)<sup>266</sup>. In der Diskussion zur Jahrgangsmischung wird für die Beurteilung von Schulleistungen die Eignung des individuumbezogenen Maßstabs im Zusammenhang mit Formen der verbalen Lernstandsberichte betont (Berthold 2008a, 46ff.). Dahingegen liegen für die Frage nach einer möglichen Relevanz der beiden anderen Maßstäbe bislang kaum Erkenntnisse vor.

Sowohl für den kriterien- als auch für den sozialbezogenen Beurteilungsmaßstab sind die jahrgangsbezogenen Ziele bzw. die Jahrgangsgruppe von Bedeutung. Daher richtet die Analyse den Blick darauf, welche Relevanz der ‚Jahrgang‘ bei der Normierung der Schulleistungen und damit für die Entscheidung über eine längere Verweildauer besitzt, was zunächst an der Position einer Lehrkraft analysiert wird.

Wie stark das Entscheidungsverhalten aufgrund nicht erreichter Schulleistungen von der Praxis in den Jahrgangsklassen geprägt ist, stellt Frau Herwald fest:

„Man denkt ja im Moment noch immer: Das Lernziel der ersten Klasse, das Lernziel der zweiten Klasse erreicht, nicht erreicht. Und das ist ja eigentlich gar nicht mehr Sinn der Sache bei diesem jahrgangsübergreifenden Unterricht, das Prinzip ist ja im Moment bei uns, das Ziel von Klasse drei zu erreichen“ (PIn, Z. 492–496).

Ein kriterienbezogener Beurteilungsmaßstab, der sich an den Zielen einzelner Jahrgangsstufen orientiert, steht einer jahrgangsübergreifenden Beurteilung am Ende von Jahrgang drei entgegen. Die diesbezüglich von Frau Herwald gewünschte Verschiebung des Entscheidungszeitpunkts erfordert daher eine Veränderung des jahrgangsbezogenen Entscheidungsverhaltens der Lehrkräfte. Über den Zeitpunkt und die Schulleistungen, d.h. wann und bei welchen nicht erreichten Anforderungen sich die Lehrkräfte für eine längere Verweildauer entscheiden können, besteht bisher Unklarheit, wie dies Frau Herwald formuliert:

<sup>266</sup> Hinsichtlich des kriterienbezogenen Beurteilungsmaßstabs formulieren die Lehrpläne (2004) die für die Fächer verbindlichen Anforderungen am Ende der Jahrgänge zwei und vier. Für die untersuchten Klassen mit den Jahrgängen eins bis drei hingegen sind die Anforderungen für die Entscheidung weiter zu differenzieren.

„Da ist das im Moment für uns ganz schwierig mit den Zeugnissen dann auch: Wann stufen wir zurück und wann nicht? Eigentlich, ich denke, [ist das, M.P.] auch für die Statistik wieder: In welchem Jahrgang wird dieses Kind geführt. Wo ich auch sagte: Ich finde das ganz furchtbar, ich möchte das jetzt gar nicht entscheiden müssen, sondern ich möchte das eigentlich am Ende von Klasse 3 entscheiden können, so. Aber da sind noch ziemlich viele Unstimmigkeiten drin“ (PIn, Z. 497–503).

Die Statistik ist für die Lehrkräfte insofern von Bedeutung, als dass sie die Frequenz der Kinder pro Jahrgang ausweist. Konkret bedeutet dies: Bei 24 Kindern pro Klasse kann von einer durchschnittlichen Zahl von ca. 8 Einschulungen in den ersten Jahrgang der Klasse ausgegangen werden. Gewinnt die Lehrkraft beispielsweise bei zwei Kindern bereits am Ende von Jahrgang eins die Zustimmung der Eltern für eine längere Verweildauer, wird dies bei der Anzahl der in diese Klasse neu einzuschulenden Kinder berücksichtigt. Diese ist relevant, damit das Verhältnis der Schülerzahlen der einzelnen Jahrgänge der Klasse nicht in ein Ungleichgewicht gerät, was bei einer Entscheidung zu einem späteren Zeitpunkt geschehen kann. Daneben lässt sich bei Frau Herwald eine gewisse Verunsicherung bei der Entscheidung über die längere Verweildauer feststellen. Notwendig erscheint es, die verschiedenen Aspekte abzuwägen: Ein möglichst langer Entscheidungszeitraum wird eher dem individuellen Entwicklungstempo eines Kindes gerecht, dabei ist das zahlenmäßige Gleichgewicht der drei Jahrgangsgruppen für die Gesamtgruppe und didaktische Handeln der Lehrkraft im Blick zu behalten.

Bei der Analyse des Datenmaterials stellte sich heraus, dass die Untersuchung des Einflusses der Schulleistungen für die einzelnen Jahrgänge zu differenzieren ist. Damit geht es um den Zeitpunkt der Entscheidung, d.h. um den Jahrgang, in dem sich das Kind befindet und um die Bedeutung von Lernzielen einzelner Jahrgänge.

### **1. Einflussfaktor:** Die Schulleistungen in Jahrgang 1

In vier Fällen der Kategorie A erfolgt eine Entscheidung für eine Verlängerung der Verweildauer bereits im Jahrgang eins und damit zu einem recht frühen Zeitpunkt. Bei weiteren fünf Schulanfängern in Kategorie B haben die Lehrkräfte entsprechende Überlegungen hierfür, wobei eine abschließende Entscheidung noch aussteht.

Zur Entscheidung der längeren Verweildauer am Ende von Jahrgang eins konstatiert Herr Wendler grundsätzlich: Das

„hatten wir jetzt eigentlich noch nicht, weil wir den Kindern eigentlich immer zwei Jahre Zeit geben“ (VIn, Z. 716–717).

Gleichzeitig wird in seiner unmittelbar folgenden Darstellung des Falls Nr. 16 deutlich, dass es eine heimliche Jahrgangsnorm bezüglich erreichter Lernziele am Ende von Jahrgang eins gibt, auch wenn der Schriftspracherwerb von den Lehrplänen auf zwei Jahre hin angelegt ist:

„Aber ich habe jetzt eben ein Kind schon im Kopf, was da jetzt doch schon deutliche..., ja, Rückstände aufweist im Buchstabenlehrgang. Wo wir das jetzt eben auch überlegt haben, zu gucken im zweiten Jahr: Holt es jetzt auf? Oder: Ist es nicht doch sinnvoll, dass das Kind dann ein Jahr länger im Grundschulbereich verbleiben würde als vorgesehen?“ (VIn, Z. 718–722).

Die Feststellung eines Rückstands und die Frage des Aufholens der bisher nicht erreichten Lernziele lassen nach der Vergleichsfolie fragen: Da die Lehrpläne für das Ende von Jahrgang eins keine verbindlichen Anforderungen formulieren, lässt sich die durchschnittliche Leistungsnorm der Jahrgangsgruppe und damit der sozialbezogene Beurteilungsmaßstab als wirksam

erkennen. Dieser findet sich auch bei Frau Janssen, die für Zacharias (Nr. 14) eine längere Verweildauer erwägt:

„Oder Zacharias [1], wo ich den Eltern gesagt habe: ‚Wir müssen gucken‘. Weil ich so für mich das Gefühl hatte, das wird nichts mit dem Jungen. (Interviewer: Das wird nichts mit dem Jungen, dass...?) (...) Dass der sich so leistungsmäßig anschließen kann. (Interviewer: An die Erstklässler?) Ja, genau, dass der mitziehen kann. In so einem gewissen Rahmen“ (RIn, Z. 905–923).

Für Frau Janssen besitzt die Gruppe der Erstklässler eine begrenzte Leistungsheterogenität, innerhalb derer die Kinder leistungsmäßig „mitziehen“ sollen. Beim sozialbezogenen Leistungsvergleich der Kinder dient der Jahrgang als Bezugspunkt. Nachdem Zacharias „so einen Sprung gemacht“ hat, positioniert ihn Frau Janssen zwar

„jetzt nicht ganz oben wie Sandra, die schon Harry Potter liest. Aber das ist auch nicht normal, das ist auch nicht die Norm. Ja, er ist so bei den etwas schwächeren Einern, aber noch okay“ (RIn, Z. 942–944).

Die Bestimmung dessen, wie die Lehrkraft die Leistungsstrebweite ebenso wie die Leistungsnorm des ersten Jahrgangs definiert und welche Kinder sich innerhalb dieser befinden, erweist sich für die Entscheidung über die längere Verweildauer als bedeutsam. Einfluss auf die Schulleistungen hat auch die Lernfähigkeit eines Kindes, für die ebenso der Jahrgang als Vergleichsnorm dient. Diesbezüglich berichtet Frau Rabensen über die Gründe ihrer frühen Entscheidung bei Benjamin (Nr. 1):

„Also wer länger verweilt hatte, das ist der Benjamin (...) (Interviewer: Das heißt, das war für dich am Ende des ersten Jahres klar?) Also eigentlich schon im Laufe so dieses ersten Schuljahres auch, also der hatte einfach von der Konzentration her und von der Lernfähigkeit her gar nicht die Kapazitäten mit ins zweite gehen zu können“ (TIn, Z 1413–1420).

Gibt es in der Schuleingangsphase keine Versetzungsentscheidung von Jahrgang eins nach zwei, ist in der Formulierung, dass der Junge nicht mit in den zweiten Jahrgang gehen konnte, eine solche aber implizit gedacht und zu erkennen. Es lässt sich resümieren, dass bei den Schulleistungen die kriterien- und sozialbezogenen Beurteilungsmaßstäbe zur Entscheidung für eine längere Verweildauer wirksam sind.

### **1. Einflussfaktor:** Die Schulleistungen in Jahrgang 2

Am Ende von Jahrgang zwei fordert der Gesetzgeber von den Lehrkräften eine Entscheidung für eine Verlängerung der Verweildauer oder für die Versetzung in den dritten Jahrgang (vgl. MSW NW 2003a, §2, Abs. 2). Die verbindlichen Anforderungen der Lehrpläne zum Ende des zweiten Jahrgangs unterstreichen diesen Zeitpunkt als eine Art Grenze (MSW NW 2003b, 31ff.). In vier von 13 Fällen der Kategorie A haben die Lehrkräfte während oder am Ende von Jahrgang zwei eine Entscheidung für eine längere Verweildauer getroffen, in einem Fall der Kategorie B stand die Entscheidung noch aus. In allen Fällen zeigt sich der Einfluss der Schulleistungen deutlich.

Frau Rotenbaum skizziert dies an der Situation von Zoe (Nr. 7): Sie

„ist als Einer gekommen und zum Zweier geworden, krebste da ziemlich am Ende rum und hätte mit Mühe ins Dritte kommen können. Aber dann haben wir eigentlich Mitte des Zweiten, nein, doch Mitte des zweiten Halbjahrs vom zweiten Schuljahr ein Elterngespräch gehabt und gesagt: Also es wäre wahrscheinlich besser, sie bliebe im Zweier [Jahrgang, M.P.]“ (UIn 600–604).

Die Positionierung des Mädchens am „Ende“ der Leistungshierarchie der Jahrgangsgruppe verdeutlicht den sozialbezogenen Beurteilungsmaßstab, die „Mühe“, mit der das Kind in den dritten Jahrgang hätte wechseln können, die Bedeutung der verbindlichen Anforderungen und die Anwendung des kriterienbezogenen Maßstabs.

Die gesetzlich vorgeschriebene Versetzungsentscheidung am Ende von Jahrgang zwei wird auch im Widerspruch zum didaktischen Ansatz der jahrgangsheterogenen Klasse eins bis drei erlebt. Frau Herwald, die die Entwicklungszeit des Kindes als maßgeblichen Gewinn des jahrgangsübergreifenden Konzepts ansieht, will diese nicht unnötig eingrenzen.

„Weil, das Kind hat Zeit und wenn es die Ziele am Ende von Klasse drei dann nicht erreicht hat, dann bleibt es dann halt noch ein Jahr. Es gibt ja auch die Späentwickler, die dann erst in Klasse drei diesen Schub machen, die dann verstanden haben, was Schule heißt, was Lernen heißt, die sich dann total mausern. Und das finde ich schade, dass man da dann wieder, einfach aus organisatorischen Gründen, wieder zurück ... also eigentlich ist es ein Rückschritt wieder. Also es passt nicht zu meiner didaktischen Arbeit“ (PIn, Z. 533–540).

Der von Frau Herwald konstatierte Widerspruch der fehlenden Passung zwischen dem didaktischem Handeln im Unterricht und den gesetzlichen Vorgaben lässt sich auf theoretischer Ebene nachzeichnen. Das Konzept zur Schuleingangsphase empfiehlt den Schulen, eine Ausdehnung jahrgangsheterogener Klassen auf die Jahrgänge drei und vier zu prüfen (vgl. MSW NW 2004, 9). Es sieht aber keine Ausdehnung der Entscheidung zur längeren Verweildauer auf die Jahrgänge drei bzw. vier vor. Damit entsteht für die Lehrkräfte von Klassen mit den Jahrgängen eins bis drei eine Grenze, die als Einschränkung derjenigen Freiheit erlebt wird, die durch die Einführung der individuellen Verweildauer gerade erst gewonnen wurde. Die fehlende Flexibilität der Gesetzgebung in diesem Punkt erschwert die didaktische Gestaltungsfreiheit besonders mit dem Blick auf die genannten „Späentwickler“.

Eine besondere Problematik der Versetzungsentscheidung am Ende von Jahrgang zwei entsteht für die Lehrkräfte, wenn ein Kind als „Schulkindergartenkind“ eingeschult wurde (vgl. Kap. 9.1.1) und die Klasse somit bereits drei Schuljahre besucht hat. Diese Situation ist bei Nina (Nr. 19) gegeben, für die Frau Arnold am Ende des zweiten Jahrgangs konstatiert: Sie

„ist halt ein sehr schwaches Kind auch im Jahrgang zwei, sehr grenzwertig auch mittlerweile. Dass wir auch nicht so richtig wissen, wie das jetzt so mit ihr weiter geht“ (OIn, Z. 662–664).

So wertet Frau Arnold das erste Schulbesuchsjahr als Schulkindergartenkind als hilfreich für Nina:

„Also das... war schon gut so, sie hat natürlich auch als Schulkindergartenkind wirklich auch ein Jahr erst mal gehabt, wo sie schon einige Inhalte des ersten Schuljahres vorgearbeitet hat und konnte dadurch erfolgreich in eins und zwei mitarbeiten. Aber jetzt in zwei bräuchte sie eigentlich auch noch mal mehr Zeit, um die Inhalte von Jahrgang zwei aufzuarbeiten. Weil das eine [zusätzliche, M.P.] Jahr hat einfach nicht ausgereicht, das war zu wenig Puffer und sie bräuchte (...) für den Stoff von Jahrgang zwei eigentlich noch mehr Zeit“ (OIn, Z. 683–689).

Die Anwendung des kriterienbezogenen Beurteilungsmaßstabs bei der Versetzung am Ende von Jahrgang zwei bringt es mit sich, dass Frau Arnold sich für das Kind ein zusätzliches viertes Jahr in der Schuleingangsphase wünscht. Allerdings bleibt dieser Lösungsweg verschlossen, denn die Schülerin hätte „dann zwei Grundschuljahre mehr, wenn sie in vier abschließt“ (OIn, Z. 681–682).



Der Gesetzgeber hat die Verweildauer in der Schuleingangsphase explizit auf drei Jahre begrenzt (vgl. MSW NW 2003a, §2, Abs. 2). Wurde die längere Verweildauer wie bei Nina bereits in Jahrgang eins entschieden, muss am Ende von Jahrgang zwei eine Versetzung erfolgen. Das Gesetz berücksichtigt damit nicht die Situation von Kindern, die die Anforderungen der Lehrpläne trotz längerer Verweildauer noch nicht erreicht haben. Vermutlich ließen sich erst durch die Abschaffung der Versetzungsentscheidung, den Wegfall der Förderschule als niedrigere Schulstufe und die Ausdehnung der individuellen Verweildauer für die Jahrgänge drei und vier die Relevanz der jahrgangsbezogenen Beurteilungsmaßstäbe verringern.

### **1. Einflussfaktor:** Die Schulleistungen in den Jahrgängen 3 und 4

In vier Fällen der Kategorie A erfolgte die Entscheidung für eine längere Verweildauer in Jahrgang drei. Da der jahrgangsübergreifende Unterricht mit dem dritten Jahrgang endet, stellt sich für die Lehrkräfte spätestens zu diesem Zeitpunkt die Frage, ob sie eine längere Lernzeit für das Kind in dieser Klasse für notwendig befinden.

Bei der Entscheidung für eine längere Verweildauer in Jahrgang drei fällt auf, dass die Lehrkräfte den Einfluss der Lernfähigkeit auf die Schulleistungen als zentral anmerken. Dies erläutert Frau Janssen am Beispiel von Clemens (Nr. 9):

„Clemens [3], das war für mich, ich war noch so am Überlegen, aber das war Wunsch der Mutter..., dass der noch ein Jahr länger halt in der Zwei bleibt. Der war Dreier und ist dann quasi zum Halbjahr zurückgegangen, als Zweier“ (RIn, Z. 1040–1043).

Hier wird die Möglichkeit einer bruchlosen Zurückstufung in einen unteren Jahrgang nochmals deutlich, die in der Jahrgangsklasse in dieser Form nicht besteht. Der Blick der Lehrkraft richtet sich kontinuierlich auf Clemens Lernfähigkeit, durch die seine Schulleistungen beeinträchtigt waren:

„Der konnte lange Zeit gar nicht arbeiten und der hatte oft große Probleme. Der hat dann einen richtigen Sprung gemacht und da habe ich erst gedacht: Den zieh ich so mit“ (RIn, Z. 1063–1065).

Nachdem die Mutter sich jedoch für eine Zurückstufung entschieden hat, sieht die Lehrkraft die Entscheidung nochmals aus einer anderen Perspektive: „Ja und jetzt habe ich auch so gemerkt, wie gut er in diese Zweiergruppe passt“ (RIn, Z. 1068–1069).

Ergänzend ist auch die Jahrgangsklasse vier zu beachten. Frau Kunstmann berichtet von Jennifer (Nr. 13), für die im Verlauf der ersten drei Jahrgänge keine Verlängerung der Verweildauer erfolgte und die in die Jahrgangsklasse vier versetzt wurde. Dort fand im Laufe des ersten Schulhalbjahres mit Einwilligung der Eltern eine Zurückstufung in den Jahrgang drei statt, womit Jennifer wieder in die Klasse von Frau Kunstmann kam:

„Frau Viermeier hat sie mir wieder zurückgeschickt. Und das habe ich auch, konnte ich auch akzeptieren oder konnte ich auch so sehen, nicht wahr. Ich finde das immer schwierig zu entscheiden, insgesamt, immer“ (SIn, Z. 993–995).

Die von der Lehrkraft benannte Schwierigkeit, über eine Versetzung entscheiden zu müssen, weist auch auf die Subjektivität einer solchen Entscheidung hin, die sich trotz der verbindlichen Anforderungen der Lehrpläne schwerlich objektivieren lässt. Dies wird auch darin deutlich, dass die Lehrkraft keinen Anspruch auf eine Richtigkeit ihrer Entscheidung erhebt und sie das Vorgehen der Kollegin akzeptieren kann.

Es bleibt die offene Frage, ob ein Kind in der jahrgangsgemischten Klasse von der Lehrkraft eher innerhalb der üblichen Leistungsstreuung eines Jahrgangs gesehen wird, dessen Leistungen im vierten Jahrgang aber durch einen stärker sozialbezogenen Leistungsvergleich anders interpretiert werden.

## **2. Einflussfaktor:** Die sozial-emotionale Entwicklung eines Kindes

Die sozial-emotionale Entwicklung eines Kindes sehen die Lehrkräfte häufig im Kontext der familiären Lebenssituation. Auch sie kann bei nicht ausreichenden Schulleistungen ein Anlass für die Entscheidung einer längeren Verweildauer und die Zurückstufung sein, wofür sich aber nur wenige Beispiele finden lassen (vgl. OIn Z. 659ff., SIn Z. 889ff., XIn Z. 430ff., ZIn Z. 1089ff.). Anschaulich wird dieser Einflussfaktor in der sozial-emotionalen Entwicklung von Sonja (Nr. 2), die eng mit ihrer familiären Lebenssituation verbunden ist, die Frau Maurer als stark belastet ansieht. Während ihres ersten Schulbesuchsjahres hütete Sonja regelmäßig ihre zwei kleineren Geschwister, ihre Mutter erlitt eine Fehlgeburt und sie erhielt insgesamt wenig Zuwendung und Anregung im Elternhaus. Im Unterricht sprach sie kaum, wirkte in sich gekehrt und bedrückt (vgl. ZIn Z. 1089ff.). Die Lehrkraft entscheidet sich daher für eine Verlängerung der Verweildauer bereits zum Ende des ersten Jahrgangs. Nachdem sie verschiedene Maßnahmen zur Unterstützung des Mädchens eingeleitet hat, wie ein für sie entwickeltes Förderprogramm und den Besuch der Offenen Ganztagschule, wird das Mädchen im Unterricht aktiver (vgl. ZIn Z. 1115ff.). Frau Maurer richtet ihre didaktischen Bemühungen dabei gleichermaßen auf die sozial-emotionale Entwicklung und auf die Stärkung der Schulleistungen des Kindes. Insgesamt deutet die Analyse der übrigen Beispiele darauf hin, dass die sozial-emotionale Entwicklung im Verhältnis zu den Schulleistungen aber eine eher untergeordnete Rolle bei der Entscheidung über eine längere Verweildauer besitzt.

## **3. Einflussfaktor:** Die Schullaufbahn des Kindes im Schulsystem

Auch die Mehrgliedrigkeit des Schulsystems einschließlich des Förderschulwesens kann bei der Entscheidung über eine längere Verweildauer als Einflussfaktor wirken.

Frau Kunstmann berichtet von Luise (Nr. 5), für die im Einvernehmen mit den Eltern nach anderthalb Schuljahren ein längere Verweildauer zustande kam:

„Luise [2] ist jetzt auch schon im dritten Jahr, obwohl die Zweitklässlerin ist. Und die ist jetzt auch als Zweitklässlerin schon wieder eher schwach“ (SIn, Z. 952–954).

Die hier auf den Jahrgang bezogene Leistungsschwäche führt aber nicht dazu, dass Frau Kunstmann eine in der Zukunft liegende weitere Zurückstufung für Luise für notwendig ansieht. Statt dessen positioniert sie die Schülerin in der Leistungshierarchie des Sekundarschulwesens:

„Aber ich glaube, Luise [2] ist einfach nur, das ist einfach, sagen wir mal, das ist einfach eine Hauptschülerin, die wird nie irgendwie mehr bringen, aber die braucht auch kein AOSF [Maßnahme zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und des Förderortes, M.P.]“ (SIn, Z. 956–958).

Auch wenn die Lehrkräfte mit der Leistungsheterogenität ihrer jahrgangsgemischten Klassen produktiv umgehen, können sie die vom Schulsystem angestrebte Leistungshomogenisierung der Sekundarstufe für die weitere Schullaufbahn der Kinder mit längerer Verweildauer nicht ausblenden. Die Entscheidung für Letztere lässt sich daher auch als ein Versuch des sanfteren Einstiegs in das von Jahrgangswiederholungen und Selektionsmaßnahmen geprägten Schul-

systems begreifen. So kann die längere Verweildauer auch genutzt werden, um die Leistungsentwicklung eines Kindes im Hinblick auf den geplanten Besuch des Gymnasiums positiv zu befördern. Frau Arnold berichtet von Anne (Nr. 6), die vorzeitig eingeschult wurde und für die am Ende von Jahrgang zwei eine längere Verweildauer entschieden wird:

„Bei Anne [2] habe ich auch immer gesagt: ‚Es ist okay‘. Es war okay und es ist auch jetzt immer noch okay, dass sie so früh vorzeitig gekommen ist (...). Bei Anne [2] war es jetzt so, dass wir sie dann nach einer bestimmten Zeit, also Mitte des zweiten Schuljahres war das, haben wir mit den Eltern ein Gespräch geführt und haben gesagt: ‚Auf lange Sicht, ist das weiterhin so richtig oder ist es gut ihr noch ein Jahr zu geben?‘ Weil es war zu dem Zeitpunkt in Ordnung, dass sie frühzeitig gekommen war. (...) Aber... ich weiß eben auch, dass Anne [2] von ihren Kompetenzen in Richtung Gymnasium gehen könnte. Und sie... meiner Einschätzung nach wäre es gut für sie, ein drittes Jahr in der Eingangsstufe zu verbleiben, weil sie frühzeitig... weil sie vorzeitig gekommen ist. Das haben die Eltern auch eingesehen und haben auch gesagt, dass ... ‚Nicht unsere Entscheidung, sie frühzeitig einzuschulen, soll ihr jetzt zum Nachteil werden‘. Und haben sie dann noch mal ein Jahr zurückgesetzt. Also... das war auch gut so“ (OIn, Z. 718–733).

Die vorzeitige Einschulung von Anne forderte von ihr in einem jüngeren Alter entsprechende Leistungen als von regulär eingeschulerten Kindern. Dies wird zunächst von der Lehrkraft und in Folge auch von den Eltern nun so interpretiert, dass Anna noch nicht genügend Zeit hatte, um ihre vorhandenen Kompetenzen für einen zukünftigen Besuch des Gymnasiums weit genug zu entwickeln. Die Entscheidung für eine längere Verweildauer kann daher auch im Hinblick auf die vom System geforderte Kategorisierung der Kinder im Sekundarschulwesen getroffen werden.

Die Schullaufbahn kann jedoch auch als Einflussfaktor wirken, wenn noch kein konkreter Blick auf die Sekundarstufe gerichtet ist. So berichtet Frau Henze über die Situation von Ron (Nr. 15), einem Kind mit Migrationshintergrund im ersten Jahrgang:

„Bei dem wir überlegen, ob wir das, das ist auch ein Erstklässlerkind, ob wir das, ob wir eben ja so arbeiten, dass das Kind ein Jahr länger bei uns bleiben kann“ (NIn, Z. 684–686).

Anlass dieser Überlegung ist für die Lehrkraft die spezifische Lernsituation des Jungen:

„Weil er einfach keine Sprache hat. Er ist pffiffig und kann auch Mathe und er kann auch Schreiben und solche Sachen, aber er hat keine Sprache. Ihm fehlt einmal die deutsche Sprache, aber ihm fehlt, ich glaube, ihm fehlt auch seine Muttersprache. (...) Aber für den sehen wir eine Chance, wenn er länger bleibt, weil er einfach mehr Chancen hat mit Sprache, mit allem umzugehen, um da nicht irgendwann, ja an der Sprache zu scheitern und dann, obwohl er gut begabt ist, irgendwie eine ganz andere Schullaufbahn einzuschlagen“ (NIn, Z. 690–698).

Das Erreichen einer hinreichenden Sprachkompetenz ist für die Lehrkraft ein nur langfristig zu erreichendes Lernziel. Die längere Verweildauer lässt sich hier als präventive Maßnahme interpretieren, einem Scheitern des Kindes im allgemeinen Schulsystems und einer folgenden Selektion in das Förderschulsystem vorzubeugen. Entsprechende Befürchtungen der Lehrkraft sind angesichts des hohen Anteils von Jungen mit Migrationshintergrund in der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen durchaus berechtigt (vgl. Kottmann 2006, 158ff.).

### 9.2.2 Die Planung differenzierter Lernangebote

Im Zentrum dieses Abschnitts steht die Frage, wie die Lehrkräfte die Lernangebote für Kinder mit längerer Verweildauer planen und wie sich ihr diesbezügliches Planungshandeln im Vergleich mit jenem für die Wiederholer in ihren früheren Jahrgangsklassen verändert hat. Das

Kapitel untersucht in drei Skizzen diese Frage im Kontext des lehrgangsförmigen Unterrichts und des Umgangs mit den Lehrwerken in diesem. Damit schließt sich die Frage an die in Kapitel 7.2.2 vorgenommene Analyse an und spezifiziert die individuenbezogene Differenzierung des Unterrichts für die Gruppe der Kinder mit längerer Verweildauer.

Frau Rotenbaum reflektiert ihre didaktische Praxis mit Wiederholern in der Jahrgangsklasse bezogen auf den Einsatz der Lehrwerke:

„Es kann ja nicht sein, dass sie noch mal das Gleiche wiederholt, was ja früher einfach der Fall gewesen wäre. Gehst du noch mal ins zweite Schuljahr zurück, hast du unter Umständen das gleiche Mathebuch und hast dann noch mal das Gleiche... wieder das Gleiche. Also das, das geht nicht und das wollen wir nicht und das wäre auch Quatsch. Das verstehen die [Kinder, M.P.] auch gar nicht“ (UIn, Z. 644–648).

In der Jahrgangsklasse wurde die Wiederholung eines bereits bearbeiteten Lehrwerks jedoch kaum wahrgenommen und somit ausgeblendet, wie dies Frau Becker nun auffällt:

„Wenn die das Jahr wiederholen, da hatte ich mir früher auch nie einen Kopf drum gemacht, dass ich finde, ich muss die mit einem anderen Lehrwerk arbeiten lassen“ (YIn, Z. 390–392).

Durch den jahrgangsübergreifenden Unterricht rückt die Perspektive des Kindes ins Blickfeld der Lehrkraft: Dem Kind scheint eine zweimalige Bearbeitung des gleichen Lehrwerks kaum vermittelbar. Für die Veränderung der Planung erweist sich diese Wahrnehmung und die Bewertung der bisherigen Handlungsweise in der Jahrgangsklasse als zentral. Dadurch, dass Kinder während ihrer längeren Verweildauer bei der gleichen Lehrkraft verbleiben, kann diese eine neue Perspektive gewinnen und ihr Planungshandeln verändern. So wird Frau Rotenbaum bewusst, dass das Kind in den bisherigen Lehrwerken

„ja teilweise die Aufgaben schon gemacht [hat], die sie jetzt nicht noch mal machen darf, kann ja nicht sein“ (UIn Z. 639–640).

Mit dem Blick auf ihr frühere Praxis formuliert Frau Becker ihr Motiv für die Veränderung ihrer Haltung zusammen:

„Ich fand es zu stumpf, die nochmal dasselbe Arbeitsbuch durcharbeiten zu lassen“ (YIn, Z. 392–393).

Dies führt dazu, dass die Lehrkräfte für Kinder mit einer längeren Verweildauer nun neue, bisher nicht verwendete Lehrwerke und Lernmaterialien vorsehen. Frau Freiburg beschreibt, dass sie

„gucken muss, welches ... welchen Lehrgang kriegt denn das Kind jetzt? Weil, es hat ja diesen einen schon gemacht, der andere ist schon zu schwer, was nehme ich dann? Also das ist etwas, wo ich drüber nachdenken muss. ... Und wo ich genau gucken muss, was braucht derjenige jetzt?“ (XIn, Z. 426–429).

Deutlich wird die Orientierung an der Frage, inwieweit das bisher erreichte Lernniveau des Kindes zu den Inhalten und Zielen des gewählten Lernmaterials passt. Veränderungen bei der Planung der Lernangebote zeigen die Lehrkräfte in der Mehrzahl der analysierten Fälle der Kategorie A, d.h. der Kinder, bei denen eine längere Verweildauer bereits realisiert wird (Nr. 2, 3, 7, 8, 9, 10, 11, 12).

Die erste und zweite Skizze befassen sich damit, wie die Lehrkräfte für diese Kinder andere Lehrwerke bzw. andere Lernmaterialien auswählen als im vorangegangenen Schuljahr. Die Fortsetzung eines bereits begonnen Lehrwerks sehen sie für Kinder vor, die ein langsames Lern-tempo haben, worauf die dritte Skizze eingeht.

**1. Skizze:** Die Auswahl eines bisher nicht verwendeten Lehrwerks

Bei verschiedenen Lehrkräften zeigt sich, dass sie für Kinder mit längerer Verweildauer in einem oder mehreren Fächern bisher in der Klasse nicht verwendete Lehrwerke auswählen (vgl. RIn Z. 1077ff., UIn Z. 636ff., XIn Z. 423ff., YIn Z. 390ff.).

Diese Einzelfallregelung muss jedoch nicht nur von dem eingangs skizzierten Bestreben motiviert sein, ein Kind nicht ein zweites Mal mit dem gleichen Lehrwerk arbeiten zu lassen. Sie hat vielmehr inhaltliche Gründe, die in den von einem Kind noch nicht erreichten Lernzielen und dem fachlichen Lernangebot eines Lehrwerkes liegen. So führt die Kritik am üblicherweise in den Klassen verwendeten Elefantenbuch Frau Becker im Fach Deutsch dazu, mit einem Jungen (Nr. 10) nicht

„noch mal ELE 3 durchzumachen, zum Beispiel, mit den vielen, vielen Abschreibaufgaben. Das fand ich auch nicht anspruchsvoll genug. Insofern, bei Kindern, die dann vielleicht auch gerade aus Sprachgründen ... wiederholt haben, noch mal einen anderen Blick, vielleicht einen anderen Zugang, mit mehr Blick auf Rechtschreibung, mit einer anderen Zugangsweise von Geschichtschreiben üben, als Bereicherung für das Kind“ (YIn, Z. 405–411).

Den Anspruch, dass die Verlängerung der Verweildauer eine Intensivierung des Lernprozesses für das Kind darstellen soll, erläutert auch Frau Freiburg am Beispiel von Ben (Nr. 12), für den sie ein spezifisches Lernziel näher bestimmt:

„Der kann zum Beispiel gut Rechtschreiben, der kann auch relativ gut Rechnen, also da braucht er nur ein bisschen Unterstützung, aber vor allen Dingen in ‚Texte verfassen‘. Das war ganz desolat und dem habe ich dann wirklich was rausgesucht, was wirklich genau das vornehmlich übt. Da habe ich nach einem Lehrwerk gesucht, was viel das thematisiert. ... Und das Buch, was der jetzt hat, das hat kein anderer“ (XIn, Z. 434–439).

Die veränderte Art der Planung zeigt sich hier in zwei Handlungsschritten: Zum einen ist es die diagnostische Beobachtung der individuellen Lernausgangslage, zum anderen die Auswahl eines zum Lernbedarf des Kindes passenden Materials.

Als solches wählen die Lehrkräfte auch die sogenannten Förder- und Förderhefte der Lehrwerkprogramme im Fach Mathematik, wie dies Frau Maurer am Beispiel von Sonja (Nr. 2) erläutert (vgl. ZIn, 1150ff.). Diese Hefte vertiefen die Inhalte, die im Hauptlehrwerk bereits thematisiert wurden, bieten aber weitergehende Aufgaben hierzu. Die Arbeit in einem neuen Lehrwerk hat jedoch seine Schattenseiten, wie dies Frau Becker für den Lernprozess des Kindes konstatiert:

„Aber die ‚bröseln‘ auch große Teile allein in ihrem Lehrgang herum. In ihrem jetzt anders gearteten Lehrgang, aber nichts desto ist dann noch weniger Partnerarbeit mit den anderen möglich, weil es ja dann noch mal ein abgekoppelter Lehrgang ist. Und wenn es auch nur bei ‚Denken und Rechnen‘ dann statt Arbeitsheft das Förderheft ist. Aber es ist einfach losgelöst davon.“ (YIn, Z. 425–429).

Die von Frau Becker beobachtete Vereinzelung des Lernens oder auch die geringere Möglichkeit zur Partnerarbeit können als problematisch sowohl für das betroffene Kind wie auch für die Unterrichtsgestaltung verstanden werden: So kann die Lehrkraft in den Anleitungen und Reflexionen mit Kleingruppen nur begrenzt auf die Aufgaben dieses Lehrwerks eingehen.

**2. Skizze:** Die Unterbrechung innerhalb der Stufung der Lehrwerke

Einige Lehrkräfte arbeiten im Anfangsunterricht mit aufeinander aufbauenden Arbeitsheften, die die Kinder im Verlauf des Schuleingangsphase erhalten, die aber von ihrem Titel wie „Kon-

fetti“ oder „Flex und Floh“ her nicht mehr für einen bestimmten Jahrgang vorgesehen sind, wie dies sonst häufig bei Schulbüchern der Fall ist (vgl. Pieler 2006, Deutschmann et al. 2007).

In einigen Fällen zeigt sich, dass die Lehrkräfte bei Kindern mit längerer Verweildauer die in Kapitel 7.2.2 analysierte Stufung der Lehrwerke unterbrechen, um zunächst die Fähigkeiten des Kindes mit einem anderen Material zu festigen, da ein entsprechendes Lernziel von vorrangiger Bedeutung ist (vgl. NIn 747ff., VIn Z. 708ff., PBe 17.12.2004).

Auslöser für eine Unterbrechung einer sonst üblichen Abfolge der Lehrwerke ist der individuelle Lernstand eines Kindes, welches einen Lernprozess nicht hinreichend abschließen konnte. So verschiebt Frau Henze bei dem Erstklässler Ron (Nr. 15) den Einsatz des Arbeitsheftes Konfetti 3. Sie begründet dies mit der Lernausgangslage des Jungen bezogen auf die Anforderungen dieses Heftes, weil

„da ‚Pyramide‘ vorkommt und ‚Quadrat‘ und da kommen Wörter vor, die sind einfach nicht unbedingt in jedermanns aktivem Wortschatz vorhanden. Und bei diesem Kind, da sind die nicht vorhanden [betont, M.P.]“ (NIn, Z. 750–752).

Die Entscheidung für die Unterbrechung im Lehrgang ist der Lehrkraft nicht leicht gefallen:

„Jetzt habe ich mich doch nach langem Hin und Her entschieden, ihm Konfetti 3 nicht zu geben, sondern noch einmal andere Sachen in diesem Bereich noch einmal mit Silben und noch einmal einfach andere Sachen einzuschieben und mich das auch zu trauen. Er kann das ja immer noch aufholen“ (NIn, Z. 756–759).

Die konzipierte Stufung der Lehrwerke zu unterbrechen, um eine geeignete Passung zwischen der momentanen Lernausgangslage des Jungen und seinem Lernmaterial herzustellen, erfordert von Frau Henze Mut. Dabei werden ihre Sorge des Leistungsrückfalls vom Jahrgangsdurchschnitt und damit das Bewusstsein eines Jahrgangspensums deutlich. In ihrem Zwiespalt scheint sie zwischen Letzterem und einer notwendigen Individualisierung seines Lernprozesses hin und hergerissen. Sie löst dieses Dilemma, indem sie versucht, sowohl die Lernausgangslage von Ron als auch die fachspezifischen Lerninhalte im Blick zu behalten:

„Ich bremsen ihn nicht aus und ich fördere ihn weiter in dem, was er braucht. Aber ich muss ihm jetzt nicht so einen Frust da bereiten, (...) Vielleicht würde er es auch schaffen, aber die Wahrscheinlichkeit, dass er es nicht schafft, die ist für mich zu groß. Und ich habe Angst, ihm das zu geben, und nach der dritten Seite: ‚Mhh, das war nicht so gut, nicht wahr‘. (Nachfrage des Interviewers ...) Deswegen wird der einfach jetzt noch mal was ganz anderes kriegen als die anderen. Mit vielen Bildern und mit viel Zuordnung Wort-Bild und so einfach noch mal Lesen-Gucken. Und einfach wo es auch darum geht, Deutsch zu lernen, die Sprache zu lernen und wo es nicht darum geht, Rechtschreibung schon zu lernen. Weil da in dem Konfetti 3 geht es dann in die Rechtschreibung“ (NIn, Z. 759–772).

Den Mut für ihre Entscheidung, ihr didaktisches Handeln entsprechend ihrer Beobachtung und Einschätzung der Lernausgangslage des Kindes zu gestalten, findet Frau Henze durch den Blick auf die langfristige Lernentwicklung des Jungen.

Eine Unterbrechung muss sich jedoch nicht zwangsläufig innerhalb der Stufung der Lehrwerke beziehen, sondern kann auch während der Bearbeitung eines Lehrwerks erfolgen. Wie aus der folgenden Unterrichtsbeobachtung hervorgeht, hat Frau Herwald aufgrund des bisherigen Erwerbs der Vereinfachten Ausgangsschrift von Arne (Nr. 4) eine Unterbrechung des Schreibschriftübungshefts geplant:



„Nach dem Versammlungskreis, zu Beginn der Arbeitszeit geht Frau Herwald zu Arne [2]: ‚Arne, Du sollst heute nicht in deinem Schreibschriftlehrgang weiter arbeiten. Ich möchte, dass Du in den nächsten Tagen erst einige Übungen zu Buchstaben machst, die Du schon bearbeitet hast, dass Du die erst besser schreiben kannst. Dafür bekommst Du von mir Blätter, die Du dann in die rote Mappe heftest‘. Anhand eines Arbeitsblatts erläutert sie ihm die Aufgaben zum <d> und <D>, bei denen zum einen einzelne motorische Abläufe für das Schreiben des Buchstabens geübt werden, zum anderen das Kind zum Nachspüren der beiden Buchstabenformen aufgefordert wird. Als Arne mit der Übung beginnt, beobachtet Frau Herwald ihn von ihrem Schreibtisch aus eine Weile“ (PBe, 17.12.2004).

Frau Herwald wählt ein alternatives Lernmaterial aus, damit Arne seine Aneignung der Schreibschrift intensivieren kann. Während der Beobachtung wurde zudem erkennbar, dass das Material vor allem bestimmte Buchstabenformen mit Schreibrichtungswechseln trainiert, um motorische Schreibabläufe müheloser zu gestalten.

### 3. Skizze: Fortsetzung eines Lehrwerks im deutlich reduzierten Lerntempo

Neben der Unterbrechung und der Auswahl spezifischer Lernmaterialien stellt die Fortsetzung der Arbeit in dem bisher verwendeten Lehrwerk eine weitere Möglichkeit für die Lehrkräfte dar (vgl. NIn Z. 684ff., RIn Z. 1040ff., TIn Z. 1444ff.). Dabei geht es vorrangig nicht um eine Vertiefung bestimmter Lerninhalte, sondern vielmehr um eine Fortsetzung des Lernprozesses im individuellen Lerntempo des Kindes, das im Vergleich zur Jahrgangsgruppe deutlich reduziert ist.

Frau Rabensen berichtet von Benjamin (Nr. 1), der am Schulanfang nicht sofort mit dem Schriftspracherwerb begann und für den sie am Ende des ersten Schuljahres eine längere Verweildauer entschied (vgl. TIn, Z. 1418ff.). Ausschlaggebend waren seine bisher langsamen Lernfortschritte im Schriftspracherwerb. So arbeitet der Junge auch im zweiten Schulbesuchsjahr weiter in seinem Schreiblehrgang:

„Er hat letztendlich da weitergemacht, er war auch immer noch im ‚Tinto-Ordner‘, von daher, also das Material war das Gleiche“ (TIn, Z. 1441–1443).

Die Fortsetzung des Lehrwerks ist auch in der längeren Verweildauer auf ein Erreichen der grundlegenden Lernziele des Schriftspracherwerbs ausgerichtet.

Auch in höheren Jahrgängen wird die Fortsetzung des Lernens mit dem begonnen Material praktiziert. Frau Janssen berichtet von ihrer didaktischen Planung für Clemens (Nr. 9), der nach dem Halbjahreszeugnis auf Wunsch der Eltern von Jahrgang drei in Jahrgang zwei zurückgestuft wurde. Im Fach Deutsch hat er

„das ‚Dreier-Elefantenbuch‘ (...) ja, das hat er dann weitergemacht. Das war nichts, was ich ihm dann weggenommen habe. Sondern er kriegt dann jetzt, wenn er in die Drei kommt, andere Materialien“ (RIn, Z. 1073–1079).

Die Weiterarbeit in dem begonnenen Lehrwerk bedeutet somit ein Lernen in Richtung der bisherigen Lernziele. Dies kann vor allem bei einer Zurückstufung während des Schuljahres sinnvoll sein, wenn die Lernentwicklung im betreffenden Fach nicht der Grund für die Entscheidung einer längeren Verweildauer war.

#### 9.2.3 Die Anleitung des Lernens

Die Überlegungen zur Auswahl der Lehrwerke haben den Anspruch der Lehrkräfte verdeutlicht, ein zum jeweiligen Lernstand der Kinder und zum Erreichen spezifischer Lernziele möglichst passendes Lernangebot zu wählen. Ausgehend davon stellt sich die Frage, wie die Lehr-

kräfte das Lernen der Kinder mit längerer Verweildauer anleiten. Damit richtet sich der Blick in den folgenden drei Skizzen auf die Anleitung des Lernens im Unterricht: Die erste Skizze widmet sich der Teilnahme dieser Kinder an überwiegend jahrgangsbezogenen Kleingruppen, problematisiert aber diese Teilnahme für den Fall, dass ein besonderes Lehrwerk für ein Kinder gewählt wurde.

Die zweite Skizze untersucht die Möglichkeiten und Grenzen der individuellen Anleitung bei der Arbeit mit diesen Lehrwerken. Die dritte Skizze befasst sich damit, inwieweit die Lehrkräfte einen bei der Anleitung beobachteten Lehr- und Lerndruck durch die Entscheidung für eine längere Verweildauer verändern können.

### 1. Skizze: Die Anleitung in Kleingruppen

Bei verschiedenen Lehrkräften wird deutlich, dass sie Kinder mit längerer Verweildauer zur Anleitung des Lernens in Kleingruppen integrieren, die überwiegend aus Kindern des früheren oder des neuen Jahrgangs bestehen (vgl. RIn Z. 1039ff., TIn Z. 1037ff., XIn Z. 442ff., YIn Z. 415ff.). Ähnlich wie die Lehrkräfte für manche Kinder eine Weiterarbeit mit dem bisherigen Lehrwerk in einem langsameren Tempo vorsehen und damit den Übergang in einen unteren Jahrgang zeitlich fließend gestalten, handhaben sie die Zuordnung eines Kindes zu einer Kleingruppe flexibel. Dies erläutert Frau Becker am Beispiel der Zweitklässlerin Catharina (Nr. 8):

„Die hat zum Teil noch bei den Dreiern teilgenommen, wenn ich wusste, das [Thema, M.P.] sitzt bei ihr, da kann sie auch schon was aufschnappen, was sie sich jetzt einfach mal anhört (...) das ist schon mal eine Bereicherung für sie. Während ich bei Punkten wie ... Addition, Subtraktion im Hunderterbereich sie auf jeden Fall zu den Zweiern dazu genommen habe, weil ich weiß, das war einer ihrer ganz großen Problembereiche und da, da muss sie gerade die Wiederholung noch mal haben“ (YIn, Z. 415–421).

Auch nach getroffener Entscheidung für eine längere Verweildauer und damit einer Zurückstufung in den unteren Jahrgang gelingt es Frau Becker, sich bei der Zuordnung des Kindes zu einer Kleingruppe an den erworbenen Kompetenzen unabhängig von dessen Jahrgangseinstufung zu orientieren.

In den beiden folgenden Darstellungen rückt die Perspektive des Kindes stärker in die Wahrnehmung der Lehrkräfte. Ist ein Kind aufgrund seines Lerntempos in seinem Lehrwerk erst wenig fortgeschritten, kann dies insbesondere im ersten Jahrgang von ihm selbst problematisch erlebt werden, wie Frau Rabensen dies für Benjamin (Nr. 1) nach dessen Zurückstufung berichtet. Er hat in seinem Buchstabenlehrgang

„da weitergemacht, wo er war. Und ihn selbst hat es frustriert und ... ich hab dann aber in der Erstklässlergruppe ihn dann besonders hervorgehoben, grad in diesen ersten zwei, anderthalb Wochen, dass ich gesagt hab: ‚Benjamin, du weißt das schon alles, du kannst das jetzt erklären‘. Und dadurch konnte ich das so ein kleines bisschen auffangen“ (TIn, Z. 1437–1441).

Die Teilnahme an der Kleingruppe der Schulanfänger ist für Benjamin problematisch, vermutlich da hierdurch seine erneute Zuordnung zum unteren Jahrgang für alle anderen Kinder sichtbar wird. Anleitungssituationen mit dem neuen, unteren Jahrgang können jedoch ebenso einen positiven Effekt für die Lernentwicklung des Kindes haben, vor allem dann, wenn es um eine Einführung grundlegender Lerninhalte geht. Hierbei beobachtet Frau Freiburg, dass die Kinder zu vertiefenden Einsichten gelangen können, wie sie dies für Tom (Nr. 11) in Mathematik beschreibt:

„Und dann kommen dann auch so Erlebnisse, wie bei Tom [3] jetzt neulich, als ich da schriftliche Addition erklärt habe mit dem ... Perlenmaterial [von Montessori, M.P.], da hat er gesagt: ‚Ach deshalb funktioniert das, habe ich mich letztes Jahr immer gefragt, warum das so geht‘. Also der hat wirklich noch mal ein Aha-Erlebnis gehabt. Klar, der konnte schriftlich addieren, aber der wusste gar nicht, warum das überhaupt geht (...) das ... sind dann so Erlebnisse, wo ich merke: ‚Ja, das tut denen trotzdem gut‘. Und da erwarte ich dann auch von denen, dass sie sich für kurze Zeit einfach auch noch mal drauf einlassen das mitzumachen“ (XIn, Z. 446–454).

Zudem kann die Lehrkraft versuchen, die Lernbereitschaft des Kindes zu erhöhen, indem sie bei seiner Teilnahme an Einführung bekannter Lerninhalte methodische Varianten wählt, die sie im vorangegangenen Schuljahr nicht verwendet hat.

Wählt die Lehrkraft ein für das betroffene Kind passendes Lehrwerk, das andere Kinder jedoch nicht erhalten, ist die Anleitung der Lerngegenstände nur begrenzt in einer Kleingruppe möglich. Zumindest muss sie ergänzend auf spezifische Aufgabenstellungen dieses Lehrwerks eingehen. So charakterisiert Frau Becker diese speziellen Lernangebote zwar

„als Bereicherung für das Kind, heißt für mich aber: Noch jemand, der eigentlich vom, vom Mainstream-Lehrgang abweicht, also noch eine Differenzierungsstufe mehr“ (YIn, Z. 409–411).

Dies ist für Frau Becker problematisch

„weil ich noch ein weiteres Buch mit, mit einem ganz anderen Lehrgang im Blick behalten musste“ (YIn, Z. 402–403).

Hier deutet sich ein Balanceakt an, den die Lehrkraft mit der Teilnahme des Kindes an den Kleingruppen und der individuellen Anleitung der Aufgaben bewältigt. Insgesamt bewertet Frau Becker es als positiv, wenn sie diese Kinder

„ab und zu mit einer Gruppe zusammenführen kann und ... eine Einführung (...), eine Wiederholung des Stoffs stattfindet“ (YIn, Z. 423–425).

Dabei muss sie die jeweilige Herangehensweise verschiedener Lehrwerke bei der gemeinsamen Anleitung beachten.

Gleichzeitig gilt es, das Maß einer Wiederholung von Lerninhalten in der Kleingruppe und der Einzelarbeit in einem neuen Lehrwerk auszubalancieren, wie dies Frau Freiburg beschreibt (vgl. XIn, Z. 464ff.).

## 2. Skizze: Die individuelle Anleitung

Bei allen Lehrkräften wird der Anspruch an sich selbst deutlich, eine individuelle Anleitung für die Kinder mit längerer Verweildauer zu leisten. In dem Bestreben, dem Kind hierbei die notwendigen Impulse für seinen Lernprozess zu geben, orientiert sich Herr Wendler wiederum an der Lernausgangslage und den spezifischen Lernzielen des Kindes (Nr. 16):

„Das Kind hat jetzt in dem und dem Bereich einen erhöhten Förderbedarf und dass ich im Grunde genommen viel mehr auch mit dem Kind irgendwie in dem Bereich arbeiten muss noch. Da hängt es dann an vielen Sachen, das Kind hat ... keine optimalen Sprachvorbilder und so, muss im Grunde genommen sich die Sprachvorbilder über Mitschüler oder über Lehrer holen“ (VIn Z. 730–734).

Auch wenn die Lehrkraft nur einen geringen Teil des sprachlichen Vorbilds darstellen kann, ist sie auf individuelle Kommunikationssituationen mit dem Kind angewiesen. Dort gewinnt sie

Informationen über das sprachliche Verständnis des Kindes, um beispielsweise Aufgabenstellungen für dieses anzupassen:

„Da muss ich dann die Arbeit mit dem Kind mehr intensivieren, gerade im Sprachbereich. Sprich, da muss ich dann eben auch gucken, so: Wo schaffe ich mir Situationen, wo ich mit dem Kind einzeln arbeiten kann?“ (VIn, Z. 734–737).

Wie der Anspruch einer individuellen Anleitung im Unterricht zeitlich eingelöst werden kann, bleibt an dieser Stelle offen.

Die Analyse lässt jedoch auch den Zeitmangel bei der Realisierung der individuellen Lernbegleitung erkennen. Für Frau Maurer stellt die Planung des passenden Lernangebots für ein Kind mit längerer Verweildauer nur einen Teil ihrer didaktischen Aufgabe der individuellen Förderung dar, die das Konzept zur Schuleingangsphase betont (vgl. Kap. 5.4.2). So hat sie für Sonja (Nr. 2) ein individuelles Förderprogramm mit entsprechenden Arbeitsheften und -materialien angelegt:

„Ich habe zwar dieses Förderprogramm da auf dem Papier und auch die Hefte, aber ich habe noch nicht die direkte Förderung am Kind, nicht wahr. Die geht unter, da fehlt auch einfach die Zeit zu. Zeit und Person muss da sein und das habe ich nicht. Ich habe weder Zeit, noch habe ich die Personen dabei, nicht wahr. Das finde ich schade“ (ZIn, Z. 1204–1208).

Die Enttäuschung der Lehrkraft, aufgrund der fehlenden Ressourcen Sonja nicht entsprechend ihrer Möglichkeiten unterrichten zu können, verstärkt sich, als Frau Maurer von der zur Beratung hinzugezogenen Sonderpädagogin bestätigt bekommt, dass das Mädchen grundsätzlich ausreichende Fähigkeiten besitzt, Lerninhalte des Anfangsunterrichts zu verstehen. So äußert die Sonderpädagogin:

„In einer Eins-zu-eins-Beziehung kann sie das“, worauf Frau Maurer jedoch zu bedenken gibt: „Aber ich kann das hier nicht. Ich kann nicht mit Sonja hier Eins-zu-eins-Beziehungen machen“ (ZIn, Z. 1104–1106).

Insbesondere eine intensivere Versprachlichung der Inhalte und des Lernprozesses kommt durch den Zeitmangel zu kurz. So hätte Frau Maurer sich für die Förderung von Sonja bessere Bedingungen gewünscht, die sie aufgrund ihrer sehr leistungsheterogenen Klasse, in der sich mit Sonja kaum leistungssähnliche Kleingruppen bilden lassen, kaum leisten kann:

„Also in einer Kleingruppe hätte sie bestimmt noch mehr Fortschritte gemacht, weil man ja viel mehr hätte mit ihr versprachlichen können: ‚Wie lernst du, wo ist deine Schwierigkeit, warum träumst du jetzt?‘“ (ZIn, Z. 1192–1194).

Die fehlende Zeit zur individuellen Ansprache und die Gefahr der nicht ausreichenden Versprachlichung des Lernprozesses stellen für die Lehrkräfte eine Problematik dar, die sie unter dem Anspruch einer individuellen Förderung in der Schuleingangsphase und den vorhandenen Ressourcen hierfür nicht lösen können (vgl. Kap. 5.4.1).

### 3. Skizze: Die Veränderung des Lehr- und Lerndrucks und seine Wirkung

Vor einer Entscheidung über eine längere Verweildauer beobachten einige Lehrkräfte einen ‚Lehrdruck‘ bei sich selbst und analog hierzu einen ‚Lerndruck‘ bei den Kindern. Dieser ent-

steht dadurch, dass diese Kinder deutlich später als der Durchschnitt ihres Jahrgangs die vorgesehenen Lernziele erreichen. Aufgrund der längeren Verweildauer gelingt es den Lehrkräften, diesen Kindern den Lerndruck zu nehmen (vgl. NIn Z. 760ff., RIn Z. 950ff., SIn Z. 959ff., UIn Z. 624ff.).

Im Gegensatz zur Jahrgangsklasse sehen die Lehrkräfte nun die Möglichkeit, Kinder mit einer voraussichtlich längeren Verweildauer stärker in ihrem Tempo lernen zu lassen und sie nicht an das durchschnittliche Lerntempo einer Jahrgangsgruppe anpassen zu wollen. Frau Janssen beschreibt dies wie folgt:

„Gut, es gibt immer Fälle, wo ich zwischendurch merke: ‚Das hat keinen Sinn, das Kind jetzt mitzuziehen‘. Aber das ist einfach so, ja? Das Kind braucht dann noch Zeit und das ist auch nichts Schlimmes. Es ist auch eine Chance“ (RIn, Z. 951–953).

Die von Frau Janssen nicht mehr praktizierte Handlungsweise des „Mitziehens“ mit einer Jahrgangsgruppe weist auf die Versuche hin, langsamer lernende Kinder im durchschnittlichen Lerntempo des Jahrgangs zu halten. In der jahrgangsheterogenen Klasse muss ein Unterlassen dieses Mitziehens von der Lehrkraft erlernt werden. Die Gelassenheit, die die Lehrkraft hierfür benötigt, beschreibt Frau Rotenbaum für ihre Anleitung des Lernens von Anne (Nr. 6):

„Bei diesem einen Mädchen, was jetzt freiwillig ein Jahr zurückgegangen ist..., hat es dazu geführt, dass wir nicht immer wieder hin mussten: ‚Das musst du jetzt aber noch besser schreiben oder da musst du noch... schneller arbeiten‘ (...) Wir konnten ihr diesen Druck nehmen, das finde ich unheimlich angenehm“ (UIn, Z. 624–628).

Das selbstbestimmte Lerntempo des Kindes zu achten, erfordert von der Lehrkraft einen gewissen Mut, ähnlich wie dieser bei der im vorigen Kapitel beschriebenen Unterbrechung der Stufung der Lehrwerke notwendig ist. Diesen Mut aufzubringen bedeutet auch eine Lösung von den bisherigen Handlungsmustern des „Mitziehens“.

Auch die Beschreibung von Frau Kunstmann verdeutlicht explizit die Verminderung des ‚Lerndrucks‘, den sie zu Beginn ihrer Tätigkeit im jahrgangsübergreifenden Unterricht im Umgang mit Luise (Nr. 5) noch hatte:

„Also, da war das so, dass ich dann irgendwann mit der Mutter gesprochen habe und... dass wir einfach den Druck genommen haben. Den hatte ich am Anfang auch, nicht wahr: ‚Die muss das schaffen, ich muss die da durch drücken‘, so. Und irgendwann haben wir ihr den Druck genommen und seitdem war die echt wie ausgewechselt. Und die kommt auch jetzt total gerne: ‚Ja, Schule macht viel mehr Spaß als Kindergarten‘“ (SIn, Z. 958–963).

In dem Satz: „Die muss das schaffen, ich muss die da durch drücken“ wird die Wechselseitigkeit des Drucks deutlich. Zentral ist dabei, dass die Veränderung für das Kind erst durch das veränderte Handeln von Frau Kunstmann eingeleitet wird, die Reaktion des Mädchens hierauf aber eine positive Erfahrung für beide bedeutet.

Auch Frau Rotenbaum sieht ihre Aufgabe mit den Kindern längerer Verweildauer als weniger aufwändig als ihre Arbeit mit den Wiederholern in der Jahrgangsklasse:

„Ich glaube, dieses, diesen Kindern, die hier mehr Zeit brauchen, den Stress zu nehmen, (...), das war sicherlich eine Aufgabe, die wir erfüllt haben. Aber das war nicht viel Aufwand. Also anders wäre es gewesen, wenn du so einen Sitzenbleiber von früher zurückgekriegt hättest, wo du dann so Aufbauarbeit auch machen musst. So das war bei uns hier nicht nötig“ (UIn, Z. 633–637).

Der Wegfall der „Aufbauarbeit“ in der jahrgangsheterogenen Klasse weist nochmals auf die Veränderung des didaktischen Handelns mit Kindern längerer Verweildauer hin, den die Lehrkräfte im Vergleich zur Jahrgangsklassenwiederholung erkennen.

### 9.3 Didaktisches Handeln mit Kindern mit kürzerer Verweildauer

Gegenstand dieses Kapitels ist das didaktische Handeln der Lehrkräfte mit Kindern, für die eine kürzere Verweildauer geplant oder realisiert wird. Eine Verkürzung der Verweildauer in einer Klasse des Forschungsfeldes bedeutet, dass ein Kind nur zwei Schuljahre lang die drei Jahrgänge umfassende Klasse besucht und in dieser Zeit die Lernziele des dritten Jahrgangs erreicht, die allerdings in den Lehrplänen des Landes NRW nicht explizit ausgewiesen sind.

Für die Feststellung einer Veränderung didaktischen Handelns geht es zunächst um die Vergleichsfolie der Jahrgangsklasse. Diese ist im didaktischen Handeln mit Kindern zu suchen, die eine Jahrgangsklasse überspringen, da hier – ebenso wie bei der kürzeren Verweildauer – eine Verkürzung der Grundschulzeit für das betroffene Kind stattfindet. Die Befragung der Lehrkräfte hierzu zeigt jedoch, dass keine von ihnen vom Fall eines Kindes berichten konnte, das eine Jahrgangsklasse übersprungen hat. Somit fehlen den Lehrkräften diesbezügliche didaktische Erfahrungen, wie dies Frau Rotenbaum formuliert:

„Also wir hatten das vorher in der jahrgangsgleichen Klasse nicht. Also dass jemand nach zwei Jahren in Klasse vier sprang, das hatten wir nicht. Wobei wir uns immer jetzt fragen: Haben wir so ein Kind denn überhaupt gehabt?“ (UIn, Z. 549–551).

Es ist davon auszugehen, dass sowohl in jahrgangshomogenen wie -heterogenen Klassen Kinder das Potenzial für ein Überspringen des Jahrgangs bzw. eine Verkürzung der Verweildauer haben. Die reflektierende Frage von Frau Rotenbaum weist darauf hin, dass in der Jahrgangsklasse der Blick der Lehrkräfte kaum auf die Möglichkeit des Überspringens gerichtet war.

Aus diesem Grund befasst sich Kapitel 9.3.1 in einem Exkurs zunächst damit, ob und wenn ja, wie sich die Perspektive der Lehrkräfte hinsichtlich einer Verkürzung der Verweildauer von Kindern im Vergleich zum Überspringen einer Jahrgangsklasse verändert hat. Anschließend werden verschiedene Einflussfaktoren auf die Entscheidung über eine Verkürzung der Verweildauer analysiert, denen die Lehrkräfte große Aufmerksamkeit schenken. Als weitere Aufgaben werden in den Kapiteln 9.3.2 und 9.3.3 die Planung der Lernangebote und die Anleitung des Lernens im Unterricht für Kinder mit kürzerer Verweildauer untersucht.

Analog zum vorangegangenen Kapitel haben die Lehrkräfte ihr didaktisches Handeln überwiegend an Fallbeispielen einzelner Kinder erläutert. In der folgenden Tabelle werden in drei Kategorien die Kinder aufgeführt, bei denen eine kürzere Verweildauer positiv entschieden wurde (Kategorie A), eine Planung hierzu besteht, die entsprechende Entscheidung aber noch aussteht (Kategorie B), oder der Plan einer kürzeren Verweildauer wieder verworfen wurde (Kategorie C). Zunächst lässt sich feststellen, dass mit einer Ausnahme alle Lehrkräfte mindestens ein Kind benannt haben, für das sie die Entscheidung zur kürzeren Verweildauer getroffenen haben, diese noch aussteht oder sie entsprechende Überlegungen wieder verworfen haben. Mit insgesamt 20 genannten Kindern ist die Anzahl der Fallbeispiele identisch mit der Zahl von Kindern mit längerer Verweildauer.

Das Verhältnis von acht Mädchen zu zwölf Jungen ist ähnlich wie bei der längeren Verweildauer. Allerdings finden sich in dieser Stichprobe vier vorzeitig eingeschulte und zwei zurückgestellte Kinder, worauf näher eingegangen wird (vgl. Kap. 9.3.1).



Tab. 9.3: Kinder mit kürzerer Verweildauer

Kate- gorie	Nr./anonymisierter Name des Kindes	Geschlecht	Status am Schulanfang	genannt von Lehrkraft
A	1 – Petra	weiblich	regulär	OIn & UIn
A	2 – Friedrich	männlich	regulär	Sin
A	3 – Nora	weiblich	regulär	QIn
A	4 – Mira	weiblich	regulär	VIn
A	5 – Andrea	weiblich	regulär	XIn
A	6 – Leon	männlich	regulär	XIn
A	7 – Ezron	männlich	zurückgestellt	Pin
B	8 – Jens	männlich	regulär	XIn
B	9 – Michaela	weiblich	regulär	WIn
B	10 – Eva	weiblich	vorzeitig eingeschult	Sin
B	11 – nicht genannt	männlich	regulär	YIn
C	12 – nicht genannt	männlich	zurückgestellt	UIn
C	13 – nicht genannt	männlich	regulär	Pin
C	14 – Norbert	männlich	regulär	Sin
C	15 – Luna	weiblich	regulär	WIn
C	16 – Johannes	männlich	vorzeitig eingeschult	RIn
C	17 – Simon	männlich	vorzeitig eingeschult	RIn
C	18 – Linus	männlich	regulär	TIn
C	19 – Marius	männlich	regulär	TIn
C	20 – Maria	weiblich	vorzeitig eingeschult	ZIn

Während in Kapitel 9.2 in Kategorie A insgesamt 13 Kinder mit einer positiv entschiedenen längeren Verweildauer benannt wurden, sind dies hier nur sieben Kinder mit einer kürzeren Verweildauer, womit die Gruppe nur ungefähr halb so groß ist. Beachtet man jedoch, dass die Lehrkräfte keinerlei Erfahrungen mit dem Überspringen von Kindern in der Jahrgangsklasse besaßen, lässt sich eine deutliche Veränderung hin zu einer ‚positiven‘ Entscheidung – für eine schulzeitverkürzende Maßnahme – feststellen. Während gemessen an der Gesamtzahl bei nur einem Fünftel der Kinder die Entscheidung noch aussteht (Kategorie B), haben sich die Lehrkräfte bei neun Kindern und damit bei mehr als zwei Fünfteln gegen eine kürzere Verweildauer entschieden (Kategorie C). Bei der längeren Verweildauer war letzteres nur bei einem von den Lehrkräften benannten Kind der Fall.

### 9.3.1 Die Entscheidung über eine kürzere Verweildauer

Die Entscheidung über eine kürzere Verweildauer in der jahrgangsheterogenen Klasse zeigt sich hinsichtlich des Zeitrahmens und der Aufgaben als verändert im Vergleich zur Entscheidung des Überspringens einer Jahrgangsklasse: In letzterer ist die Lehrkraft, da das überspringende Kind die Klasse und die Lehrkraft wechselt, entweder nur für die Entscheidung oder für die darauf folgende Entwicklung des Kindes im höheren Jahrgang zuständig. In der jahrgangsheterogenen Klasse eins bis drei kann die Lehrkraft diesen Prozess umfangreicher begleiten, da sie

sowohl die Entscheidung als auch die Lernfähigkeit des Kindes an den Lerninhalten des höheren Jahrgangs beobachten kann, wie dies in der Analyse deutlich werden wird. Hierdurch gewinnt sie – vor einer offiziellen Höherstufung – Aufschluss über die Passung ihrer Entscheidung. Sie erhält die Möglichkeit, diese zu überprüfen und – sofern das Kind die jahrgangsheterogene Klasse noch nicht verlassen hat – notfalls zu revidieren. Dies erscheint gerade im Hinblick auf die fehlenden Erfahrungen mit diesem Handlungsfeld von Bedeutung.

Frau Schneider betont diese für sie wichtige Offenheit des Entscheidungsprozesses: So hat sich in Einzelfällen

„eben auch rausgestellt, dass Kinder, von denen man im ... zweiten Schuljahr schon gesagt hat: ‚Oh, das kann mit den Drittklässlern weitergehen [in Jahrgang vier, M.P.]‘. Und dann doch kurz vor den Zeugnissen merkt..., das ist was, was dem Kind nicht gut tut, und dann auch noch mal... sagt, sagen kann, kurz vorher: ‚Wir lassen das Kind lieber und gehen noch mal ein Stück weit in die Breite, nicht wahr?‘ Das muss dann auch nicht den Klassenstoff wiederholen, sondern wir gucken wirklich individuell, was braucht dieses Kind jetzt noch, um dann [ein Jahr später, M.P.] wirklich auch... stabil im vierten Schuljahr mitzuarbeiten“ (MIn, Z. 230–237).

Die Entscheidung für oder gegen eine kürzere Verweildauer ist – analog zur längeren Verweildauer – in einen kontinuierlichen Beobachtungsprozess eingebunden und von dessen Ergebnissen abhängig. Dabei gewinnen die Lehrkräfte Informationen zur sozial-emotionalen Entwicklung und zu den Schulleistungen, die sie mit Überlegungen zum Alter und zur weiteren Schullaufbahnplanung des Kindes abwägen.

#### **Exkurs: Veränderung der Perspektive der Lehrkräfte**

Aufgrund fehlender Beispiele zu Kindern, die eine Jahrgangsklasse übersprungen haben, ist es sinnvoll, mögliche Gründe hierfür zu untersuchen und nach den Perspektiven der Lehrkräfte zum Überspringen einer Jahrgangsklasse zu fragen, da diese von Bedeutung für eine mögliche Veränderung des Entscheidungsverhaltens in der jahrgangsheterogenen Klasse sein kann.

Einen häufig genannten Grund, warum in der Jahrgangsklasse die Perspektive der Lehrkräfte bisher nicht auf ein mögliches Überspringen von Kindern gerichtet war, verdeutlicht Frau Henze im Vergleich mit den Bedingungen der jahrgangsheterogenen Klasse zur Verkürzung der Verweildauer:

„Die Möglichkeiten sind schon, so wie ich das auch in den anderen Klassen beobachte, schon anders als bei jahrgangsgleichen Klassen, weil da einfach dieser Wechsel nicht da ist, nicht wahr? Der Klassenwechsel, auch so diese Barriere davor, das überhaupt zu machen, würde man in einer jahrgangsgleichen Klasse gar nicht so doll auf die Idee kommen. Hier [in der jahrgangsheterogenen Klasse, M.P.] könnte man das Kind ja einfach mit überspringen lassen und es würde eigentlich keiner merken“ (NIn, Z. 709–715).

Erschien in der Jahrgangsklasse ein Überspringen aufgrund des erforderlichen Klassenwechsels problematisch, erleichtern nun der Wegfall dieser Barriere und die Möglichkeit einer fast unmerklichen Einstufung in einen höheren Jahrgang die Entscheidung deutlich. Ähnlich beschreibt dies Frau Becker, die bei sich selbst eine Veränderung ihrer Haltung beobachtet:

In der Jahrgangsklasse

„war sicherlich die Motivation, wenn ich ... eine extreme Leistungsstärke feststelle, dass ich sonst eher zögerlich war, weil das geheißen hätte, ein Kind sofort wieder aus seinem Bezug zur Lehrerin und aus

der Klasse rauszureißen. Und ich jetzt sage: Wenn das Kind das zu leisten vermag, kann ich ihm die Option zumindest offen halten“ (YIn, Z. 1357–1362).

Die Möglichkeit, eine kürzere Verweildauer ohne eine Selektion aus der Gruppe zu gestalten, erweist sich als bedeutsam für die Offenheit der Lehrkräfte für diese Frage.

Allerdings lässt sich diese Offenheit nicht als eine unreflektierte Nutzung einer verkürzten Verweildauer ‚um jeden Preis‘ verstehen. Wie Frau Henze dies reflektiert, rückt auch die Frage nach dem Sinn und der Bedeutung einer kürzeren Verweildauer für die in Frage kommenden Kinder in den Blick der Lehrkräfte:

„Zwei Kinder im zweiten Schuljahr sind ziemlich pffiffig in allen Bereichen. ...Bei denen ist aber keine, also da sehen wir keine Notwendigkeit, dass diese Kinder überspringen, sondern die sind einfach gut und die werden auch sicherlich immer gut sein. Wir sehen keinen Vorteil im Moment, den sie hätten, wenn sie überspringen würden. Außer, dass sie Stress hätten“ (NIn, Z.699–704).

Die Veränderung der Perspektive umfasst somit einen den Einzelfall prüfenden Blick, wie dies bei der Analyse der Einflussfaktoren deutlich werden wird.

Zu dieser Perspektive gehören für die Lehrkräfte aber auch die Offenheit des Entscheidungsprozesses sowie eine behutsamer Umgang mit dem betreffenden Kind. Frau Freiburg berichtet davon, dass sie im Fall von Jens (Nr. 8) diesen Prozess aufgrund der Entscheidungsfreiheit aller Beteiligten flexibel gestalten kann, wie dies auch an der Reflexion des Elterngesprächs deutlich wird:

„Und das ist auch für die Eltern auch jedes Mal so ein: ‚Nein, aber müssen wir denn?‘ Ich sage immer: ‚Ja, wenn der das praktisch gemacht hat [die Ziele des höheren Jahrgangs erreicht hat, M.P.], dann können wir das feststellen und wenn er das übersprungen hat, aber vorher müssen wir das gar nicht entscheiden‘. Also das ist ein Vorteil, weil sonst entscheidet man das: ‚So, der überspringt jetzt und dann kommt der in eine andere Klasse, das ist dann so ein Schnitt‘. Und jetzt in der jahrgangsübergreifenden Klasse ist das so was: ‚Der macht einfach weiter‘. Und wenn ich merke, der ist dann an irgendeiner Stelle doch überfordert, das ist jetzt Jens [1] aus der ersten Klasse, der ... so ein bisschen ... bedrückt wirkt in letzter Zeit, wo ich dann auch mit der Mutter jetzt gesprochen habe: ‚Wir fahren das zurück‘. Wir signalisieren ihm auch: Das ist gut so, das ist überhaupt kein Problem, so dass er sich nicht gedrängt fühlt“ (XIn, Z. 290–301).

Die Lehrkraft sieht somit nicht nur bei der Entscheidung, sondern ebenso bei der didaktischen Gestaltung des Prozesses eine Freiheit vor, mit der sie jeglichen Zwang zur Verkürzung versucht auszuschließen.

Wie in diesem Beispiel diskutieren die Lehrkräfte die Möglichkeit der kürzeren Verweildauer mit den Eltern. Dabei ziehen sie die sozial-emotionale Entwicklung und die Schulleistungen des Kindes gleichermaßen in Betracht. Dabei sprechen sich einige Eltern von Kindern der Kategorien B und C (Nr. 10, 11, 12, 13 und 15) in den Gesprächen mit den Lehrkräften eher gegen eine kürzere Verweildauer aus (vgl. Pln Z. 438ff., SIn Z. 1040ff., UIn Z. 578ff., WIn Z. 624ff., YIn Z. 1354ff.).

Bei der Frage nach den Einflussfaktoren auf die Entscheidung über eine kürzere Verweildauer wird zunächst die ‚Neuheit‘ dieser Aufgabe für die Lehrkräfte deutlich. Dabei nutzen sie ihre vorhandenen Kompetenzen wie die Beurteilung der Schulleistungen, die den ersten Einflussfaktor darstellen, oder die Einschätzung der sozial-emotionalen Entwicklung des Kindes, die als zweiter Einflussfaktor wirksam ist. In Kombination mit diesen wird außerdem die Planung der Schullaufbahn im Sekundarschulwesen als dritter Einflussfaktor untersucht.

### 1. Einflussfaktor: Die Schulleistungen

Die Schulleistungen eines Kindes stellen für die Lehrkräfte einen zentralen Einflussfaktor bei der Entscheidung über eine kürzere Verweildauer dar. Diese stehen eng im Zusammenhang mit dem Leistungsverhalten des Kindes, das es ihm erlaubt, die Lerninhalte dreier Jahrgänge in zwei Schuljahren zu absolvieren. Die statistisch und rechtlich wirksame Höherstufung erfolgt in der Regel im Laufe des zweiten Jahrgangs in den dritten Jahrgang, weshalb eine Differenzierung des Entscheidungsverhaltens für die einzelnen Jahrgänge – im Gegensatz zu Kapitel 9.2.1 – hier nicht notwendig ist.

Für die Mehrzahl der Kinder, für die eine kürzere Verweildauer in Betracht kommt, benennen die Lehrkräfte gute bis sehr gute Schulleistungen, gemessen an den Leistungen des Jahrgangs als Vergleichsgruppe. Diese führen sie auf verschiedene Gründe zurück.

Zunächst sehen die Lehrkräfte die günstigen Lernvoraussetzungen eines Kindes speziell für die Inhalte der Fächer Mathematik und Deutsch als Grund an, wie Herr Wendler sie an einem Fall (vgl. VIn, Z. 639ff.) oder Frau Rotenbaum sie für Petra (Nr. 1) skizzieren:

„Ein Kind, was von Anfang an lesen konnte, obwohl sie noch sehr jung ist, schon unglaublich weit war“ (UIn, Z. 553–554).

Daneben beobachten die Lehrkräfte bei jenen Kindern ein geeignetes Leistungsverhalten, das sich in einem überdurchschnittlichen Ehrgeiz und einem hohen Lerntempo äußert. Neben der Lernausgangslage ist dieses für die Schulleistungen von Bedeutung, wie es Frau Kunstmann für Friedrich (Nr. 2) beschreibt: Er war

„super fleißig und wollte immer und hat total schnell gearbeitet. Und dass ich dann irgendwann, ich glaube am Ende der Ersten [Klasse, M.P.] beim Elternsprechtag, gesagt habe, ...der Mutter das vorgeschlagen habe. (...) Weil der einfach so schnell war, nicht wahr. Der hat wirklich, der war, wollte halt auch“ (SIn, Z. 1009–1018).

Dabei müssen die jeweiligen Kinder ihr Leistungsverhalten kontinuierlich zeigen, um die Entscheidung zur kürzeren Verweildauer positiv zu beeinflussen. So äußert Frau Henze hinsichtlich des Leistungsverhaltens von Michaela (Nr. 8) im ersten Jahrgang:

„Da muss man einmal ein Jahr abwarten und gucken, wo sie dann angekommen ist. Das kann man ja auch so nicht absehen. Man weiß ja nicht, ob jetzt dieses schnelle Tempo, was sie vorgelegt hat, ob sie das halten wird...“ (NIn, Z. 706–709).

Die Frage, mit welchen Beurteilungsmaßstäben die Schulleistungen der in Frage kommenden Kinder bewertet werden, lässt sich am Bericht von Frau Arnold über das Gespräch mit den Eltern von Petra (Nr. 1) verdeutlichen:

„Und dann haben wir das begründet, warum und wieso wir das glauben und... weil sie da eben auch schon in Eins viel... im Jahrgang oben drüber mitgearbeitet hat und das auch problemlos... und wenn man da mal Tests geschrieben hat, dass sie einfach im oberen Drittel dieser Tests lag. (Nachfrage des Interviewers: Also in dieser Zweiergruppe?) Genau ja. Und das hat sich... also die Entscheidung, da war ich mir eigentlich relativ sicher, dass das gut ist, also eigentlich sehr sicher, dass das in Ordnung so geht... weil sie einfach in allen schriftlichen Fächern und auch mündlich gut ist. Und... das hat sich jetzt bestätigt (...), dass sie hier Klassenbeste ist, als jüngstes Kind“ (OIn, Z. 644–658).

Vor allem der sozialbezogene, an der Jahrgangsgruppe orientierte Vergleichsmaßstab dient hier zur Leistungsbeurteilung. So stellt Frau Arnold bei Petra während des ersten Schulbesuchsjahres

bei den Tests mit dem zweiten Jahrgang sowie nach der offiziellen Einstufung in den Jahrgang drei sehr gute Schulleistungen im Vergleich mit der jeweiligen Jahrgangsgruppe fest. Diese Leistungspositionierung bewirkt in der Wahrnehmung der Lehrkraft eine hohe Sicherheit bezüglich der Richtigkeit ihrer Entscheidung, die sie durch die langfristige Beobachtung noch gestärkt sieht.

Eine Orientierung an der höheren Jahrgangsgruppe wird auch bei der Leistungspositionierung von Leon (Nr. 5) und Andrea (Nr. 6) deutlich, wie sie Frau Freiburg äußert:

„Und die sind beide, haben sie auch immer noch das Leistungsniveau angeführt, interessanterweise in dem neuen Jahrgang. Also Andrea [3] war mit Klassenbeste, auch im dritten Jahrgang dann, ganz schnell. Und Leon [3] ist jetzt mit Klassenbester auch im Dritten. Also das, das ist enorm. Das zeigt aber, dass das ein bestimmter Lerntyp ist, die so was schaffen. Also das sind eben die, die sehr selbstständig lernen und sehr schnell, sehr schnell Dinge auch verstehen und begreifen und auch so eine Lust haben dazu“ (XIn, Z. 393–399).

Die Annahme eines bestimmten Lerntyps aus Sicht der Lehrkraft erscheint nahe liegend, der speziell bei schulisch relevanten Lerninhalten und -zielen erfolgreich ist. Die Fokussierung auf bestimmte Merkmale eines Kindes als Einfluss auf die Entscheidung kann jedoch auch problematisch sein.

## **2. Einflussfaktor:** Die sozial-emotionale Entwicklung und das Alter des Kindes

Als weiteren zentralen Einflussfaktor bei der Entscheidung über eine Verkürzung der Verweildauer sehen die Lehrkräfte die sozial-emotionale Entwicklung eines Kindes. Wie wichtig diese für dessen gesamte Lernentwicklung ist, verdeutlicht Frau Meerberg am Beispiel von Luna (Nr. 15):

„Es geht ja nicht immer nur darum, ob Kinder rechnen und schreiben können, es geht ja auch darum, dass sie sich in der Gruppe behaupten können, ohne in Tränen auszubrechen oder sich aufregen, weil irgendjemand ihnen einen Stift weggenommen hat. Das sind ja nun so Fähigkeiten, die diese Kinder auch lernen müssen. Wenn jemand intellektuell weit ist, wie Luna [1], heißt das lange noch nicht, dass der sozial genauso weit ist“ (WIn, Z. 691–696).

Bei der Entscheidung für eine kürzere Verweildauer ist somit das Zusammenspiel der Schulleistungen mit der sozial-emotionalen Entwicklung zu beachten. Die von Frau Rotenbaum geschilderte soziale Integration von Petra (Nr. 1) in die Gruppe von Kindern des höheren Jahrgangs lässt dabei die besonderen Chancen der jahrgangsheterogenen Klasse erkennen:

„Die hat sich denn auch schon bald sehr orientiert an den Kindern aus dem Schuljahr, also sie hat dann auch Freundinnen, mit denen..., das war auch wichtig für sie. Also wenn sie diese Orientierung nicht gehabt hätte, hätte sie wahrscheinlich auch nicht so Gas gegeben. Aber sie wollte mit denen weiter und das passt auch, auch reifemäßig, finde ich“ (UIn, Z. 569–573).

Die gelungene soziale Integration ist hier als positiver Einfluss auf die Leistungsentwicklung des Kindes und damit auf die Entscheidung der Lehrkraft zu sehen. Dies ist in ähnlicher Form bei Friedrich (Nr. 2), Ezron (Nr. 7) und Michaela (Nr. 9) festzustellen (vgl. SIn Z. 1002ff.; PIn, Z. 506ff.; WIn, Z. 683ff.).

Bei der Entscheidung gegen eine kürzere Verweildauer trotz guter Schulleistungen richtet sich der Blick auf den Einschulungsstatus eines Kindes. Für die vier vorzeitig eingeschulten Kinder steht die Entscheidung entweder noch aus (Nr. 10) oder sie wurde gegen eine kürzere Verweildauer getroffen (Nr. 16, Nr. 17 und Nr. 20). Bei diesen Kindern lässt sich vor allem das junge

Alter in Verbindung mit der sozial-emotionalen Entwicklung als Einflussfaktor auf die Entscheidung konstatieren.

Frau Kunstmann skizziert ihre Überlegungen zur bisher noch nicht getroffenen Entscheidung für die mit fünf Jahren vorzeitig eingeschulte Eva (Nr. 10):

„Das Problem habe ich jetzt auch mit Eva [1]. Also, wo ich denke,... die ist sowieso schon, die ist im Oktober geboren. Die kann ich doch nicht überspringen lassen. Also, das ist eher so, was ich denke. Aber die ist so fit, intellektuell und sozial. Ich weiß es nicht, ... echt unsicher“ (SIn, Z. 1052–1055).

Trotz der benannten hohen sozialen Kompetenz des Mädchens befindet sich die Lehrkraft in einem inneren Zwiespalt zu einer altersabhängigen Entscheidung: „Du kannst die doch nicht mit sieben ins Dritte schicken, das geht einfach nicht“, sie fügt aber sogleich hinzu:

„Also ich glaube, dass sie das vom, vom Anspruch, Unterrichtsinhalten schaffen könnte“ (SIn, Z. 1068–1070).

Der Zwiespalt scheint dem auf das Jahrgangsklassensystem hin ausgerichteten Ziel geschuldet zu sein, möglichst altershomogene Jahrgangsgruppen zu bilden, wie dies in Frau Kunstmanns Überlegung zum Alter des Mädchens im dritten Jahrgang anklängt. Diese wäre im Hinblick auf eine angestrebte Altershomogenität in Klasse vier von Bedeutung, die im folgenden Beispiel als Einfluss auf die Entscheidung gegen eine kürzere Verweildauer erkennbar wird.

Die sozial-emotionale Entwicklung der vorzeitig eingeschulten Maria (Nr. 20) beurteilt Frau Maurer als hinreichend, für die sie sich im Einvernehmen mit den Eltern für ein Verkürzung der Verweildauer entschieden hatte: „Sie war im Zweiten, hatte aber schon die sämtlichen Sachen von Drei fertig“, worauf die Lehrkraft „Maria zum Überspringen (...) vorgeschlagen“ hat (ZIn, Z. 1247/1252). In ihre ausführlichen Überlegungen vor der Entscheidung bezieht sie auch das Alter des Kindes im bisherigen Jahrgang ein,

„weil sie einfach jung ist, nicht wahr. Und dann habe ich aber gesagt, ich hielte das doch für richtig, dass Maria ins Vierte kommt“ (ZIn, Z. 1260–1261).

Mit der auf ihren Entschluss folgenden Situation hatte Frau Maurer jedoch nicht gerechnet:

„Und dann hat aber Frau Vierlinger [Klassenlehrerin der zukünftigen Jahrgangsklasse vier, M.P.] das glatt abgelehnt sie ins Vierte zu nehmen. Die hat gesagt: ‚Die ist mir zu jung, die nehme ich nicht, das halte ich nicht für richtig‘. Weil die da geboren ist im Juli ’99 oder was und damals gerade so neun wurde“ (ZIn, Z. 1283–1287).

Frau Maurer bewertet das Verhalten der Kollegin als pauschal ablehnend und nicht auf den Fall hin bezogen:

„Das ist eigentlich ein Desaster, finde ich. (Nachfrage des Interviewers...) Ich finde, das kann sie gar nicht machen. Sie kannte weder Maria. Die hat nur nach diesem Fakt geguckt: ‚Das ist das Alter und die ist noch nicht so reif‘, denke ich, und fertig. So vorgefertigt, nicht wahr“ (ZIn, Z. 1291–1300).

An dieser Stelle werden die konträr zueinander stehenden Perspektiven der Lehrkräfte deutlich: Während Frau Maurer als Lehrerin der jahrgangsheterogenen Klasse das Mädchen trotz ihres – bezogen auf den Jahrgang vier – jungen Alters für eine Einstufung in den höheren Jahrgang vorschlägt und die sozial-emotionale Entwicklung für hinreichend hält, sieht Frau Vierlinger als Lehrerin der Jahrgangsklasse das Alter des Kindes als Grund für eine möglicherweise fehlende ‚Reife‘. Erkennbar wird das Bestreben, im Jahrgang vier eine möglichst altershomogene Gruppe



zu bilden, womit grundsätzlich die Jahrgangsklasse und mit ihr das Jahrgangsklassensystem als weiterer Einflussfaktor anzusehen ist.

Ein Blick auf die Zurückstufung von Kindern lässt erkennen, dass bei der längeren Verweildauer die angestrebte Altershomogenität der Klasse vier kaum als maßgeblich gegen eine Entscheidung wirksam wurde (vgl. Kap. 9.2). Ein Kind, welches aufgrund einer längeren Verweildauer ein oder zwei Jahre älter als der Durchschnitt des vierten Jahrgangs gewesen wäre, hätte Frau Vierlinger wohl kaum mit einer entsprechenden Begründung ablehnen können. Eine größere, durch jüngere Kinder verursachte Altersstreuung scheint für das in Jahrgangsklassen gegliederte Schulsystem hingegen ungewohnt, wobei eine solche durch ältere Kinder in Kauf genommen wird, wie dies die PISA-Studie 2003 an der hohen Zahl der Klassenwiederholer in Deutschland verdeutlicht (vgl. Prenzel et al. 2004, 286).

Treffen hingegen das aufgrund von vorzeitiger Einschulung junge Alter eines Kindes und seine für nicht ausreichend befundene sozial-emotionale Entwicklung zusammen, kann hierin die Entscheidung gegen eine kürzere Verweildauer auch bei guten Schulleistungen begründet liegen, wie dies in zwei Fallskizzen (Nr. 16, Nr. 17) von Frau Janssen erkennbar wird (vgl. RIn, Z. 973–980). Dabei wertet sie die vorzeitige Einschulung der Jungen wie ein bereits erfolgtes ‚Überspringen‘:

„Ja und diese jungen Kinder, die sollten jetzt, die ja schon ein Jahr früher gekommen waren, die in ihrem Jahrgang schon ganz jung sind, die sollten jetzt noch mal überspringen? Und da habe ich immer zu den Eltern gesagt: ‚Emotional passt das nicht mehr! Das kann ich pädagogisch nicht vertreten.‘“ (RIn, Z. 980–983).

Abschließend ist festzuhalten, dass bei der Entscheidung zur Verkürzung der Verweildauer die sozial-emotionale Entwicklung und die Schulleistungen gleichermaßen wichtige Einflussgrößen darstellen. Da die sozial-emotionale Entwicklung eines Kindes hingegen schwieriger zu beurteilen ist als seine Schulleistungen, ist für die Eltern auch bei vorhandenen guten Schulleistungen ausschlaggebend, dass sie ihrem Kind die notwendige Zeit zur sozial-emotionalen Entwicklung geben wollen. Dies wird von den Lehrkräften in der Regel befürwortet und wiegt als Argument gegen eine Verkürzung der Verweildauer stärker als gute Schulleistungen (vgl. WIn Z. 623ff., OIn Z. 580ff., PIn Z. 433ff., SIn Z. 1029ff., RIn Z. 970ff.).

### 3. Einflussfaktor: Die Schullaufbahn im Sekundarschulwesen

Als dritten Einflussfaktor auf die Entscheidung zur Verkürzung der Verweildauer lässt sich die Schullaufbahn eines Kindes im Sekundarschulwesen begreifen, der im Kontext guter Schulleistungen deutlich wird. Wie bei der vorangegangenen Analyse lässt sich das Alter des Kindes als bedeutsam für diesen Einflussfaktor konstatieren.

Der Einfluss der weiteren Schullaufbahn auf die Entscheidung einer kürzeren Verweildauer wird an den grundlegenden Überlegungen von Herr Wendler deutlich:

„Also wenn ein Kind ein Jahr springt und vielleicht auch so vom Alter her jetzt auch, also ich sag mal, normal ist und nicht so ein ‚Kann-Kind‘ oder sehr jung ist, dann kann man das auch befürworten. Andernfalls, wenn es deutlich jung ist und dann auch noch überspringt, dann ist es vielleicht vom Stoff und vom Kopf her passend, dann irgendwann, auch in der weiterführenden Schule. Aber von der Entwicklung her passt das dann nicht. Das muss man immer so ein bisschen im Kopf behalten, nicht dass es dann auf Grund dieser deutlichen körperlichen Unterschiede irgendwann einmal einen Einbruch gibt“ (VIn, Z. 691–698).

Sieht Herr Wendler eine kürzere Verweildauer für ein altersgemäß eingeschultes Kind noch als tragbar an, bewertet er eine solche bei einem vorzeitig eingeschulten Kind mit Blick auf die Sekundarstufe 1 als problematisch. Auch wenn er das Jahrgangsklassensystem nicht explizit als Ursache dieser Problematik nennt: Die angeführten körperlichen Unterschiede der Kinder fallen in Jahrgangsklassen auf, zudem weisen diese durch die hohe Zahl an Zurückstufungen eine Altersstreuung nach oben auf. In jahrgangsheterogenen Klassen hingegen wäre diese Problematik kaum von Relevanz. Das in der Sekundarstufe 1 vorherrschende Jahrgangsklassensystem ist somit als Einfluss auf die Entscheidung der Lehrkräfte zu begreifen.

Auch in den Überlegungen von Frau Janssen wird die Schullaufbahnplanung als wichtiger Grund gegen eine Verkürzung der Verweildauer zweier vorzeitig eingeschulter Jungen (Nr. 16, Nr. 17) transparent. Sie berichtet von ihren Bedenken, die sie den Eltern der Kinder im Gespräch mitgeteilt hat:

„Überlegen Sie sich das mal, wenn die dann 13 sind, dann sind andere schon 15 in der Klasse oder Wiederholer sind vielleicht 16. Ja, das passt dann nicht mehr oder wenn es jetzt noch die 12 Schuljahre gibt, dann macht Simon vielleicht mit 16 sein Abitur? Was soll der denn dann schon?“ (RIn, Z. 985–988).

Sehr deutlich wird – wie bei der Entscheidung für die längere Verweildauer – auch hier der Einfluss einer Schullaufbahnplanung, bei der das Gymnasium und das Abitur als Zielwunsch der Eltern leistungsstarker Kinder im Fokus stehen. Allerdings muss dieser Zielwunsch im Kontext guter Schulleistungen nicht eine positive Entscheidung verhindern, sofern das Kind regulär eingeschult ist. Dies wird in der Anmerkung von Frau Kunstmann über die Umstände der Entscheidung bei Friedrich (Nr. 2) deutlich:

„Und auf der anderen Seite gibt es eben so Kinder jetzt, also wie Friedrich [4] und er wollte [die kürzere Verweildauer, M.P.], Mutter war skeptisch, wollte ihm halt nicht zu viel abverlangen. Und hat mir jetzt aber letztens noch mal gesagt, dass es eine richtige Entscheidung war. Der geht trotzdem auf das Gymnasium, und das war halt ihre Sorge, nicht wahr, dass er das dann nicht schafft“ (SIn, Z. 1024–1028).

Die Offenbarung der Sorge, dass ein Kind durch eine Verkürzung der Verweildauer die erforderlichen Schulleistungen für das Gymnasium nicht erreichen könnte, zeigt den Einfluss des mehrgliedrigen Schulsystems und der Schullaufbahnplanung der Eltern. Weiß die Lehrkraft um diese, kann sie bei ihrer Entscheidung für eine kürzere Verweildauer eine besondere Verantwortung verspüren, die bei dem Wunsch des Gymnasialbesuchs ebenfalls Einfluss auf ihr Entscheidungsverhalten haben kann.

### 9.3.2 Die Planung differenzierter Lernangebote

Grundlegend für die Planung differenzierter Lernangebote erscheint die Perspektive der Lehrkräfte, dass Kinder, für die eine Verkürzung der Verweildauer angedacht ist, die erforderlichen Lernziele des höheren Jahrgangs in kürzerer Zeit erreichen. Hierfür lösen die Lehrkräfte die Lerninhalte noch deutlicher von ihrer klassischen Zuordnung zu einzelnen Jahrgängen, als sie dies für andere Kinder der Klasse tun. Somit kann sich das Lernen dieser Kinder in „fließenden Übergänge[n]“ vollziehen, wie es Frau Rotenbaum benennt (UIn, Z. 559). Kinder im ersten Schulbesuchsjahr lernen beispielsweise an Inhalten, die in Jahrgangsklassen dem ersten und zweiten Jahrgang zugeordnet werden, im zweiten Schulbesuchsjahr verlagert sich ihr Lernen stärker auf Inhalte des zweiten und dritten Jahrgangs. Die Planungsaufgaben hierfür werden in den folgenden vier Skizzen analysiert.

Grundlegend für die didaktische Gestaltung dieser fließenden Übergänge ist eine langfristige Planung, mit der sich die erste Skizze befasst. Hierzu gehört auch die fortlaufende diagnostische Beobachtung, wie sie die zweite Skizze exemplarisch vorstellt. Gegenstand der dritten Skizze ist die individuenbezogene Differenzierung mit Lernmaterialien und Lehrwerken, eine Planung, die aber auch von der Entscheidung für oder gegen eine längere Verweildauer abhängig ist, wie dies die vierte Skizze analysiert.

### 1. Skizze: Die langfristige Planung

Bei der Planung einer kürzeren Verweildauer sehen die Lehrkräfte die zeitliche Dimension als relevant an: Sie konkretisiert sich zum einen in einer möglichst vorausschauenden Planung, derer es hierfür bedarf, und zum anderen in dem Zeitrahmen, in dem eine solche Verkürzung plan- und realisierbar ist.

Frau Meerberg erläutert die Voraussetzungen für eine frühzeitige und langfristige Planung anhand der Lernsituation von Michaela aus Jahrgang eins (Nr. 9):

„Die macht jetzt schon Schreibschrift, die kann ganz sicher zum Ende des Schuljahres Schreibschrift und die hat ganz sicher irgendwas ganz schnell durch und ist sozial sehr weit und pffiffig und ... versteht sich mit den Zweitklässlern gut. Dann könnte ich mir durchaus vorstellen, das langfristig zu planen“ (WIn, Z. 683–686).

Deutlich wird der enge Zusammenhang zwischen der bereits analysierten sozialen Integration des Kindes, ihrem Leistungsverhalten und der langfristigen Planung der Lehrkraft. Eine zu späte beginnende Planung erst Ende des ersten Schuljahres ist hingegen aus der Sicht von Frau Meerberg problematisch:

„Da ist es vielleicht schwierig drei Monate vor den Zeugnissen zu sagen: ‚Mensch, eigentlich sollte sie doch ins dritte Schuljahr‘. Weil ich finde eigentlich, um das flexible Eingangsstufe zu nennen, ist dieser Zeitraum ein Jahr viel zu lang, also wäre schön, man hätte vielleicht ein Halbjahr und würde sagen: ‚Mensch...‘“ (WIn, Z. 686–690).

Die Verkürzung der Verweildauer um ein Jahr erscheint Frau Meerberg zu lang, um flexibel auf die tatsächlich benötigte Lernzeit eines Kindes reagieren zu können. Zwar führt das Land NRW nicht den Begriff der „flexiblen“ (Schul-)Eingangsphase, wie er beispielsweise in Brandenburg oder Schleswig-Holstein verwendet wird (vgl. Carle 2000, 230f.), im Konzept von NRW wird jedoch als Motiv für die Einführung der unterschiedlichen Verweildauer die Abstimmung der Lehr- und Lernplanung auf die „individuelle Lernzeit“ des Kindes betont (vgl. MSW NW 2004, 4). Die Kritik von Frau Meerberg erscheint berechtigt, da das Schulsystem keine – wie im Konzept von Peter Petersen vorgesehene – individuelle, sondern nur eine auf ein Jahr genormte Verkürzung der Verweildauer vorsieht. Diese ist dem Jahrgangsklassensystem geschuldet, um die jahrgangsheterogene Klasse anschlussfähig an dieses zu halten. Eine Verkürzung um ein halbes Jahr, wie sie das baden-württembergische Konzept „Schulanfang auf neuen Wegen“ bei einem Einschulungstermin zum Schulhalbjahr ermöglicht, wäre aus der Sicht von Frau Meerberg inhaltlich leichter planbar (vgl. Götz 1999, 38). Die Verkürzung der Verweildauer um ein ganzes Schuljahr bedeutet für sie, dass sie mit der Planung bereits im ersten Schulbesuchsjahr beginnen muss.

## 2. Skizze: Diagnostische Beobachtung als Grundlage der Planung

Grundlegend für die Planung der Lernprozesse von Kindern mit kürzerer Verweildauer sind die langfristige und kontinuierliche diagnostische Beobachtung der Lerntätigkeit des Kindes sowie die Analyse seiner Lernergebnisse. Hat dies bei der Lehrkraft die Wahrnehmung des sich ständig wandelnden Lernniveaus zur Folge, sind geeignete Voraussetzungen für die Planung entsprechender Lernangebote gegeben.

Herr Wendler skizziert am Beispiel von Mira, einer Schülerin im ersten Jahrgang (Nr. 4), den wechselnden Blick zwischen den Lernvoraussetzungen und der Lerntätigkeit sowie seiner Lehrplanung:

„Wo wir gesehen haben, relativ schnell also nach den ersten Matheeingführungen, also schon so nach einem halben Jahr,... (Nachfrage des Interviewers ...), dass das Kind eine supergute Zahlenvorstellung hat, supergenial auch ihre Rechenwege erklären kann und zwar auch wirklich sehr durchdacht die ganzen Sachen angeht, wo wir dann gesagt haben: ‚Gut, das Kind hat zwar jetzt erst das erste Halbjahr hinter sich gebracht‘. Im ersten Schuljahr rechnet man ja eigentlich im Zahlenraum bis Zwanzig. Wir aber gesagt haben: ‚Das hat jetzt schon eine so gute Hundertervorstellung, dass wir das Kind jetzt erst mal eine gewisse Zeit lang ... ein paar Wochen, Plus und Minus im Hunderterraum rechnen lassen‘. Und als wir gesehen haben, dass das Kind auch mit diesen Aufgaben gut klargekommen ist, haben wir gesagt: Okay, das macht gegen Ende dieses Schuljahres jetzt schon die Einmaleins-Einführung mit den Zweiern mit“ (VIn, Z. 650–666).

Es werden verschiedene Etappen deutlich, in denen Herr Wendler die Lerntätigkeit und -ergebnisse des Kindes beobachtet und aufgrund dessen die Lernangebote dem Lernstand von Mira anpasst. Dabei wird im Fach Mathematik die eher ‚klassische‘ Gebundenheit der Lerninhalte an entsprechende Jahrgänge deutlich, an der sich Lehrkräfte häufig bei ihrer Lehrplanung orientieren (vgl. Kap. 7.1.1). Auf der Ebene der Lernergebnisse stellt das Überschreiten dieser jahgangsgebundenen Inhalte letztlich ein Argument für eine Verkürzung der Verweildauer des Kindes dar. Die kontinuierliche Fortführung des Beobachtungsprozesses in einem binnendifferenzierten Unterricht kann als eine Veränderung des Planungshandelns angesehen werden, die in dieser Form im Jahrgangsklassenunterricht nicht möglich gewesen wäre, da letzterem eine stärkere Öffnung des Lehrplans hin zu den Lerninhalten und -zielen höherer Jahrgänge in der Regel fehlt.

## 3. Skizze: Die Planung der Lernprozesse mit Lernmaterialien und Lehrwerke

Auch für Kinder mit kürzerer Verweildauer stellt sich die individuenbezogene Differenzierung als zentrale Planungsaufgabe der Lehrkräfte dar (vgl. Kap. 7.1.3). Es geht darum, wie sie diese Aufgabe konkret ausgestalten, wie es Herr Wendler in der Frage formuliert:

„Ja, im Grunde genommen heißt das für mich, dass ich eben gucken muss: Wie weit muss ich nach oben differenzieren?“ (VIn, Z. 637–638).

Um den Lernprozess eines Kindes mit kürzerer Verweildauer zu planen, müssen die Lehrkräfte den Unterricht für dieses Kind uneingeschränkt in Richtung des jeweils höheren Jahrgangs öffnen. Dessen Lernsituation lässt sich dann im Vergleich zur klassischen Zuordnung der Lerninhalte zu einzelnen Jahrgängen zeitweise als zwischen den Jahrgängen befindlich begreifen. Als wichtige Voraussetzung für die Differenzierung sieht Frau Rotenbaum die nun für die Lerninhalte dreier Jahrgänge vorhandenen Lernmaterialien an, die von den Kindern jahgangsunabhängig genutzt werden können. Hierzu konstatiert sie:

„Das ist leichter für uns geworden, so was durchzuziehen, und wir haben auch das Material dann da. Also sonst, wenn du im ersten Schuljahr bist, hast du nicht unbedingt das Material von Klasse zwei so in seiner Vollständigkeit hier. Das ist zwar auch manchmal erschlagend, diese Materialschlacht hier, aber ... die haben einfach das Angebot, das zu machen“ (UIn, Z. 565–569).

Die vorhandenen Lernmaterialien, die in Form von Material zur Veranschaulichung, von Spielen, Übungskarteien und dergleichen den Anforderungen der Lehrpläne entsprechen, stehen den Lehrkräften auch für ihre Planung zur Verfügung, um beispielsweise im Rahmen eines Arbeitsplans ein Wahlpflichtangebot bereitzustellen. So berichtet Frau Werner davon: „Die Einer haben unterschiedliche Arbeitspläne“ und bei Nora (Nr. 4), für die sie eine verkürzte Verweildauer plant, „ist das auch eine Seite aus der Einmaleins-Mappe“, mit der sonst vornehmlich die Kinder des zweiten Jahrgangs arbeiten (QIn, Z. 1158ff.). Die vorhandenen Lehr- und Lernmaterialien der höheren Jahrgänge erleichtern den Lehrkräften daher die Vorbereitung individueller Arbeitspläne.

Daneben ist auch der Einsatz und Umgang mit den verwendeten Lehrwerken von Bedeutung (vgl. Kap. 7.2.2). Die bereits analysierte Stufung der Lehrwerke und die selbstständige Arbeit mit den Lehrwerksplänen erlauben den Kindern ein deutlich schnelleres Lerntempo als der Jahrgangsdurchschnitt, wie dies Frau Becker konstatiert:

„Wobei jetzt auch die Sachen noch dazu gekommen sind, durch das stärkere Voranpreschen im Lehrgang, dass man einigen Kindern vielleicht ermöglicht, einen Jahrgang zu springen“ (YIn, Z. 354–356).

Frau Rotenbaum skizziert anhand ihrer Planung für Petra (Nr. 1), wie ein solches „Voranpreschen“ im Vergleich zu anderen Kindern des gleichen Jahrgangs verlaufen kann. Nach der Ermunterung des Mädchens durch die Lehrkraft hat Petra

„dann ziemlich angezogen und durch diese fließenden Übergänge – auch was die Bücher angeht ... und die anderen Materialien – praktisch in ihrem zweiten Halbjahr des ersten Schuljahres [habe ich sie, M.P.] schon Aufgaben des zweiten Schuljahres machen lassen. Also sie hat praktisch in diesen zwei Jahren wirklich dann drei Schuljahre durchlaufen, hat manches weglassen dürfen, ... was nicht mehr nötig war ... und sie macht jetzt nach, geht jetzt nach zwei Jahren in Klasse vier“ (UIn, Z. 558–564).

An der Freiheit, bei einer Verkürzung der Verweildauer „manches weglassen [zu] dürfen“, lässt sich erkennen, dass Frau Rotenbaum eine individuenbezogene Differenzierung der Arbeitspläne vornimmt: Sie verwendet – im Gegensatz zur Planung bei der längeren Verweildauer – keine zusätzlichen Lehrwerke, sondern verringert die üblicherweise vorgesehenen Lernangebote. Dies bedarf einer gezielten Auswahl aus den verwendeten Lehrwerken, die entsprechende Entscheidungen seitens der Lehrkraft erfordern.

#### **4. Skizze:** Die Planung in Abhängigkeit von der Entscheidung für oder gegen eine kürzere Verweildauer

Aufgrund der analysierten Ergebnisoffenheit des Entscheidungsprozesses (vgl. Kap. 9.3.1) sind die Lehrkräfte bei der Planung individueller Lernprozesse auch immer wieder mit der Frage konfrontiert, ob sie sich bei dem jeweiligen Kind für oder gegen eine kürzere Verweildauer entscheiden. In Abhängigkeit hiervon wägen sie ab, inwieweit ein „Voranpreschen im Lehrgang“, wie es Frau Becker beschreibt, für ein Kind sinnvoll ist oder nicht. Ihre diesbezüglichen Überlegungen zum Einsatz der Lehrwerke erläutert Frau Henze:

„Zum Beispiel bei Kindern, die im zweiten Schuljahr in Mathe sehr fit sind, da könnte man sagen: ‚O.K., die machen jetzt das Mathebuch durch und dann gebe ich ihnen das dritte Mathebuch‘. Aber die

Überlegung ist dann: ‚Sollen die Kinder, ist es angedacht, dass sie überspringen?‘ Dann wäre das pfiffig. Ist es aber gar nicht angedacht von Elternseite, von meiner Seite, (...) dann muss ich auch denken: Wie geht’s dann irgendwann weiter?“ (NIn, Z. 193–198).

Tendiert die Lehrkraft in ihrer Entscheidung eher gegen eine Verkürzung der Verweildauer, erscheint ein rasches Lerntempo im Lehrwerk eher problematisch, wie dies Frau Henze im Folgenden begründet:

„Und dann suche ich doch lieber was [ein zusätzliches Lernmaterial, M.P.], was in die Breite geht oder was einfach noch mal was anders ist, was sie auch fördert, wo sie auch gefordert sind (...). Damit es dann [im vierten Jahrgang, M.P.] auch logisch weitergehen kann, weil unser [jahrgangsheterogenes, M.P.] System ja nicht so weitergeht. Unser System endet ja im dritten Schuljahr und dann geht es ja doch relativ ... nein, nicht im Gleichschritt, das ist nicht richtig, aber es muss dann das vierte Mathebuch angefangen werden. Und dann, wenn einer das schon durch hat, dann ist da ein Problem. Das geht einfach nicht, weil das System einfach so ist“ (NIn, Z. 198–206).

Erkennbar wird, inwieweit das Jahrgangsklassensystem die Planung der Inneren Differenzierung in der jahrgangsheterogenen Klasse (mit-)bestimmt. Lässt die Lehrkraft ein Kind, welches bereits alle Lerninhalte bis Jahrgang drei absolviert hat, bei welchem sie sich aber im Laufe des zweiten Schuljahres gegen eine Verkürzung der Verweildauer entscheidet, daraufhin in Lehrwerken des Jahrgangs vier arbeiten, würde das Kind die ‚Grenze‘ der Lerngegenstände der vierten Jahrgangsklasse überschreiten. Damit würde die Lehrkraft vor allem an der Zuordnung der Lerninhalte an entsprechende Jahrgänge rütteln, die die Kinder aus der Perspektive von Frau Henze zwar nicht im Gleichschritt bearbeiten, wohl aber gemeinsam beginnen sollen.

Wie sich diese Begrenzung durch die vierte Klasse überwinden ließe, skizziert Frau Herwald und sucht nach Möglichkeiten, wie sie ihren didaktischen Spielraum für schneller lernende Kinder erweitern kann, für die eine kürzere Verweildauer angedacht war, diese aber nicht realisiert wurde. Wenn ein Kind mit dem Lehrwerk für Jahrgang drei

„im ersten Halbjahr 3 eigentlich schon fertig ist, und wenn wir dann nicht Gelegen... oder die Möglichkeit hier haben, es in die nächste Ebene zu geben in Klasse vier, dann halt mit anderen Möglichkeiten, mit differenzierten Aufgaben in die Breite zu fördern. Oder dass die vierte Klasse an dem Punkt des Kindes halt entsprechend weiterarbeitet, dass man schon entsprechende Materialien wieder an die Hand geben könnte: ‚Das ist jetzt aus dem vierten Schuljahr, da kannst du jetzt mit beginnen und später da einfach mit weiterarbeiten‘. Aber das sind ja nun auch wieder die Prozesse, die jetzt stattfinden, weil wir die ersten [Kinder, M.P.] abgeben...“ (PIn, Z. 446–454).

Da eine Versetzung in den vierten Jahrgang während des Schuljahres kaum möglich ist, führt dies Frau Herwald zu der Idee, bei ihrer Planung die Lehrwerke des vierten Jahrgangs einzubeziehen. Damit jedoch der Unterricht im darauffolgenden Schuljahr für das Kind anschlussfähig an den jahrgangsübergreifenden Unterricht ist, wird eine intensivere Absprache zwischen den Lehrkräften der jahrgangsheterogenen und der jahrgangshomogenen Klassen notwendig. Das beschriebene Vorgehen würde in letzteren ein ähnliches Differenzierungshandeln wie im jahrgangsübergreifenden Unterricht erfordern, stieße jedoch aufgrund der Schulstruktur von getrennter Primar- und Sekundarstufe in Jahrgang vier an ähnliche Grenzen.

### 9.3.3 Die Anleitung des Lernens

Die Planung der Lernprozesse für Kinder mit kürzerer Verweildauer hat gezeigt, dass jene sich mit den Lerngegenständen der drei Jahrgänge in einem vergleichsweise schnelleren Lerntempo



auseinandersetzen. Die erforderliche Anleitung hierfür sehen die Lehrkräfte in zwei Sozialformen vor, mit denen sich die beiden folgenden Skizzen befassen: Die Teilnahme dieser Kinder an der Anleitung in einer Kleingruppe, die vornehmlich aus Kindern des darüber liegenden Jahrgangs besteht und die individuelle Anleitung während der Einzelarbeitsphasen.

### 1. Skizze: Die Teilnahme an Kleingruppenanleitungen des höheren Jahrgangs

Die Lehrkräfte lassen Kinder mit geplanter kürzerer Verweildauer insbesondere für die Erarbeitung neuer Lerngegenstände an den Kleingruppen des jeweils höheren Jahrgangs teilnehmen. Hierzu berichtet Frau Freiburg:

„Also das war gar nicht so schwierig, fand ich, weil ... ich hatte ja immer auch Kinder, die praktisch diesem Niveau entsprachen, dass die angestrebt haben. Und dass ich die mit ansprechen konnte, da habe ich halt die nach und nach dann doch immer wieder zu so ... Gruppen dazu geholt, wenn ich nur einen Jahrgang zum Beispiel hatte. Dann habe ich irgendwann gesagt: ‚Die Dreier kommen und Leon‘ oder, nicht wahr, und Andrea.“ (XIn, Z. 361–366).

Die Anleitung der Kinder mit kürzerer Verweildauer in der Kleingruppe lässt sich für Frau Freiburg scheinbar relativ leicht realisieren. Die Formulierung, die Kinder „nach und nach“ dazu geholt zu haben, zeigt den schrittweisen Prozess des Übergangs in den höheren Jahrgang an. Auch in den Berichten anderer Lehrkräfte wird erkennbar, wie beiläufig sie diese Teilnahme organisieren. Frau Arnold beschreibt dies für Petra (Nr. 1), die

„auch schon in [Jahrgang, M.P.] eins viel... im Jahrgang oben drüber mitgearbeitet hat und das auch problemlos“ (OIn 645–646).

Den Lehrkräften gelingt es im jahrgangsübergreifenden Unterricht scheinbar leicht, die Teilnahme dieser Kinder an den Anleitungen des höheren Jahrgangs auch langfristig im Blick zu haben. Dies zeigt sich auch bei der Planung von Frau Werner, die neben Nora (Nr. 4) noch zwei weitere Kinder des ersten Jahrgangs an den Einführungen des Einmaleins für Kinder des zweiten Jahrgangs teilnehmen ließ und die für ihre weitere Planung anmerkt:

„Und wenn es dann jetzt um eine Einführung dann ins Geteilt geht, dann müssen die da halt auch wieder mit“ (QIn, Z. 1147–1148).

Allerdings müssen die Lehrkräfte die Bereitschaft eines Kindes für eine Teilnahme an Anleitungen des höheren Jahrgangs abklären, wie dies Frau Kunstmann anhand einer Situation mit Norbert (Nr. 14) erläutert:

„Der ist ja in Mathe super fit, (...) und wo ich denke, der hat auch den eigenen Ehrgeiz nicht. Also, als ich mal irgendwann gesagt habe: ‚Willst du hier mal mit den Dreiern mitmachen?‘, ‚Nö, mmh‘, wollte er nicht“ (SIn, Z. 1029–1032).

Von einem gegenteiligen Fall berichtet Frau Freiburg am Beispiel von Jens (Nr. 8), für den sich die Eltern im Gespräch mit der Lehrkraft eher gegen eine kürzere Verweildauer und damit gegen seine Teilnahme an einer Einzelstunde in Mathematik des zweiten Jahrgangs ausgesprochen hatten.

„Und als es dann so weit war, saß er mir plötzlich da im Unterricht, sagte ich: ‚Du kannst jetzt in die OGS [offene Ganztagschule, M.P.] gehen oder möchtest du doch mitmachen?‘ Und er wollte“ (XIn, Z. 326–328).

Neben der Situation des Kindes mit kürzerer Verweildauer bleibt auch die Situation der Gruppe zu beachten, wie diese dessen Teilnahme an der Anleitung eines höheren Jahrgangs wahrnimmt.

So gelangt Frau Freiburg aufgrund von Fragen der Kinder in die Situation, diese Teilnahme in der Gesamtgruppe begründen zu müssen und die geplante Verkürzung der Verweildauer transparent zu machen:

Als sie alle Zweitklässler und Jens aus dem ersten Jahrgang in eine Kleingruppe bat, geschah es, dass

„die Kinder dann fragten: ‚Ist der denn Zweier oder ist der Einer?‘ Also ist für die dann ein bisschen schwierig und das wird dann auch immer Thema, wo ich sage: ‚Der ist so dazwischen, nicht wahr‘. Aber es sind ganz viele dazwischen. Ist ja gar nicht der einzige. Das ist ganz schwer zu sagen“ (XIn, Z. 367–370).

Den Kindern ist ihre Zugehörigkeit zu einem Jahrgang bewusst und die Sammlung jahrgangsgleicher Kinder in einer Kleingruppe lässt die Teilnahme eines Kindes aus einem anderen Jahrgang als besonders erscheinen, vor allem dann, wenn jenes Kind bislang nicht zu dieser Gruppe gehörte. Mit ihrer Anmerkung, dass viele Kinder sich von ihrem Leistungsniveau her zwischen zwei Jahrgängen befinden, macht Frau Freiburg die diesbezügliche Unschärfe des Kriteriums der Jahrgangszuordnung deutlich und versucht den Kindern die Leistungsheterogenität der Gruppe ein Stück weit als Normalität der jahrgangsheterogenen Klasse zu vermitteln.

## **2. Skizze:** Die individuelle Anleitung für Kinder mit kürzerer Verweildauer

Ein zweiter Schwerpunkt didaktischen Handelns für Kinder mit kürzerer Verweildauer ist die individuelle Anleitung während der Einzelarbeitsphasen. Art und Inhalt der jeweiligen Anleitung sehen die Lehrkräfte in Abhängigkeit vom Stand ihrer Planung und vom Lernverhalten des Kindes.

Während der ersten Überlegungen für eine kürzere Verweildauer beschreiben es die Lehrkräfte als wichtig, den jeweiligen Kindern entsprechende Impulse in Richtung weiterführender Lerngegenstände zu geben und herauszufinden, inwieweit sie sich bereits auf ein höheres Lernniveau einlassen können und wollen. Frau Rotenbaum beschreibt die besondere Ermutigung als eine Aufgabe ihrer Lernbegleitung im Schriftspracherwerb von Petra (Nr. 1), bei der sie bereits kurz nach Schulanfang eine hinreichend entwickelte Lesefähigkeit feststellte. Petra hatte

„dann eine Phase [hatte], wo sie eigentlich gar nichts mehr machen wollte, weil sie dachte: ‚Ich bin ja weiter als die Einer, ich bleib mal auf deren Niveau‘. Und dann haben wir ihr auch angeboten, sie könnte auch schon mal ein Buch lesen und das hat sich so entwickelt, dass sie merkte: ‚Ich kann auch...‘ und hat dann ziemlich angezogen“ (UIn, Z. 554–558).

Über die Leseangebote, die über das übliche Lernniveau der Kinder des ersten Jahrgangs hinausgehen, zeigt Frau Rotenbaum dem Mädchen Wege auf, ihre bereits vorhandenen Kompetenzen zu nutzen und weiter zu entwickeln.

Diesen Impuls, sich am Niveau des nächsthöheren Jahrgangs zu orientieren, muss Frau Kunstmann Friedrich (Nr. 2) kaum geben. Neben seiner ausgeprägten Selbstständigkeit beim Lernen erkennt sie in seiner sozialen Integration in die Gruppe des höheren Jahrgangs den Grund dafür, dass er kaum individuelle Lernbegleitung benötigt:

„Der war super ehrgeizig von Anfang an. Und kannte eben auch Jonas [3], also Kinder aus der, ja, aus einer... Jahrgangsstufe höher und hat sich..., und Lennart [3], das fand, den fand er immer total toll. Und hat sich da angeschlossen“ (SIn, Z. 1005–1008).

Da Friedrich sich vor allem an den Jungen des höheren Jahrgangs orientiert, ist er in geringerem Maße auf die individuelle Anleitung der Lehrkraft angewiesen, sondern kann seinen Lernweg sehr selbstständig bzw. in Kooperation mit anderen gestalten. Die ausgeprägte Selbstständigkeit

von Andrea (Nr. 5) und Leon (Nr. 6) bestimmt die Art der Lernbegleitung von Frau Freiburg, die sich als eher im Hintergrund agierend beschreibt: So haben die beiden Kinder

„praktisch in ihren Lehrgängen gearbeitet und waren da beide auffällig selbstständig. Also die haben sich immer schon sehr schnell die eigenen, die Aufgaben selbst erarbeitet, ohne dass ich sie erklären musste. Und dadurch war das für mich nicht so viel Aufwand. Ich musste das nur immer auch begleiten und korrigieren und nachgucken: Haben sie es wirklich verstanden? Und mal erklären, falls sie es irgendwie nicht richtig verstanden hatten. Aber die waren auffällig selbstständig“ (XIn, Z. 387–393).

Die Beschränkung auf die Korrektur und seltene Hilfen der Lehrkraft führt dazu, dass sie die Lernbegleitung als wenig aufwändig empfindet und sie sich im weitesten Sinne auf ihre grundsätzliche Bereitschaft hierzu beschränken kann.

#### 9.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der drei Teilkapitel vergleichend resümiert.

Aus Sicht der Lehrkräfte hat sich die Situation des Schulanfangs im Vergleich zur Jahrgangsklasse deutlich verändert. Die ersten Schulwochen bezeichnen einige Lehrkräfte als deutlich entspannter, da sie nicht mehr vor der Frage stehen, ob sie Kinder in einen Schulkindergarten zurückstellen. Gleichzeitig erleben sie die Gruppe der Schulanfänger durch die Einschulung aller Kinder als leistungsheterogener. Die Statuspassage sehen die Lehrkräfte durch die Hilfen der Kinder des zweiten und dritten Jahrgangs erleichtert, die die Schulanfänger beim Übergang in die schulische Lernwelt unterstützen. Die Ergebnisse ergänzen die bisherige Diskussion um ähnlich beschriebene Auswirkungen der Schuleingangsphase (vgl. Beutel/Hinz 2008).

In ähnlicher Weise haben die Kinder mit kürzerer und längerer Verweildauer die Lerngruppe verändert. Für letztere bewerten die Lehrkräfte die Kontinuität des Lernsettings und der Beziehung zwischen sich und dem Kind übereinstimmend als Gewinn im Vergleich zu den problematischen Erfahrungen bei der Wiederholung der Jahrgangsklasse (vgl. Christiani 2005, 8f.; Klemm 2009, 7f.). Die längere Verweildauer wird als sinnvoll erachtet, um den Schulanfängern eine längere Gewöhnungszeit an schulische Lernformen zu ermöglichen; sie besitzt damit für die Lehrkräfte eine gewisse Ventilwirkung, wenn sie sich diesen Kindern aus Zeitmangel nur begrenzt widmen können. Aufgrund fehlender Erfahrungen zum Überspringen einer Klasse, stellt die Arbeit mit Kindern kürzerer Verweildauer ein neues Handlungsfeld dar, das bislang kaum diskutiert wird (vgl. Liebers 2007 149ff.).

Bei der Entscheidung zur Verweildauer, die bislang kaum Gegenstand der didaktischen Diskussion ist, gewichten die Lehrkräfte die Einflussfaktoren unterschiedlich: Während bei der längeren Verweildauer der Einfluss der Schulleistungen dominant ist, die sozial-emotionale Entwicklung und das Alter eines Kindes hingegen eher untergeordnet fungieren, besitzen bei der kürzeren Verweildauer die Schulleistungen und die sozial-emotionale Entwicklung die gleiche Relevanz. In Einzelfällen sind die Schullaufbahnplanung und damit das Jahrgangsklassensystem von Bedeutung für die Entscheidung.

Zur Beurteilung der Schulleistungen ziehen die Lehrkräfte den individuumbezogenen Maßstab nur wenig heran, was eine neue Facette in der diesbezüglichen Diskussion darstellt (vgl. Berthold 2008, 46f.). Neben den Anforderungen der Lehrpläne zeigt sich die durchschnittliche Leistung der Jahrgangsgruppe als zentraler Bezugspunkt für die Lehrkräfte. Ein Grund hierfür ist darin zu sehen, dass jahrgangsheterogenen Klassen weiterhin in einem vom Jahrgangsklassensystem bestimmten Schulwesen existieren (vgl. Haußer 1980): Auch für die Lehrkräfte ersterer

„gilt“ es, die Leistungsstreuung einer Jahrgangsgruppe mit Blick auf darauffolgende Jahrgangsklassen nicht zu groß werden zu lassen.

In ihrem didaktischen Handeln gewinnt die diagnostische Beobachtung im Vergleich zur Jahrgangsklasse an Bedeutung, wobei der Fokus der Lehrkräfte differiert. Bei den Schulanfängern geht es darum, die Lernvoraussetzungen für den Schriftspracherwerb und den mathematischen Anfangsunterricht zu erfassen, um eine Grundlage für die Planung differenzierter Lernangebote zu schaffen. Bei Kindern mit (geplanter) längerer oder kürzerer Verweildauer richtet sich der Blick vornehmlich auf die bisherige Lernentwicklung in den Fächern, um bezogen auf noch nicht hinreichende Kompetenzen oder einen zügig fortschreitenden Lernprozess geeignete Lernangebote zu planen. Die bisherige Diskussion um die Förderdiagnostik und Förderpläne in der Schuleingangsphase (vgl. Müller 2005, 155ff.; Valtin 2007) wird durch die Analyse in den drei Abschnitten um die Perspektive und Vorgehensweisen der Lehrkräfte bereichert.

Dementsprechend verändert sich die Planung der Lernangebote für die Kinder der drei Gruppen im Vergleich zur Jahrgangsklasse deutlich. Es lässt sich resümieren, dass die Lehrkräfte einerseits versuchen, angesichts der heterogenen Lernniveaus eine individuenbezogene Differenzierung – auch unter Einbezug der Lehrwerke – zu gestalten, sich andererseits aber im Hinblick auf die Anleitung entsprechender Lernangebote eine zu große Zahl an Differenzierungsstufen abzeichnet.

Bei den Schulanfängern ermöglicht der weitgehende Verzicht auf gleichschrittige Buchstaben-einführungen ein differenziertes Vorgehen im Schriftspracherwerb. Von gemeinsamen Anleitungen zum Umgang mit der Buchstabentabelle aus entwickeln die Lehrkräfte differenzierte Pläne und vertiefende Lernangebote. Teilweise arbeiten die Kinder selbstständig mit diesen, teilweise benötigen sie eine individuelle Anleitung hierfür. Methodische Varianten stehen dabei in der Gefahr, aus Gründen der begrenzten Zeit der Vorbereitung und Anleitung oder fehlender separater Räume zu unterbleiben. Hier erleben die Lehrkräfte einen Zwiespalt zwischen fachdidaktisch notwendiger und im Unterricht realisierbarer individueller Anleitung, der angesichts des Anspruchs der individuellen Förderung im landesweiten Konzept von ihnen auch als Frustration erlebt werden kann (vgl. Kap. 5.4.2).

Die Differenzierung der Lernangebote und die Anleitung für Kinder mit längerer Verweildauer gestalten die Lehrkräfte in Abhängigkeit zu deren Lernständen. Die Auswahl eines neuen, bisher noch nicht verwendeten Lehrwerks dient zur Erarbeitung und Vertiefung noch zu erreichender Kompetenzen, zeitweise nehmen die Kinder hierzu an Kleingruppen des neuen Jahrgangs teil. Daneben versuchen die Lehrkräfte sie individuell anzuleiten, was ihnen aus Zeitgründen nicht immer ihrem Anspruch gemäß möglich ist.

Auch für Kinder mit kürzerer Verweildauer orientieren sich die Lehrkräfte bei der Auswahl oder Streichung von üblicherweise vorgesehenen Lernangeboten an deren erreichten Kompetenzen. Diese orientieren sich in ihrem Lernen häufig an Kindern des höheren Jahrgangs, zu deren Anleitungen die Lehrkräfte sie häufig hinzunehmen. Ansonsten erarbeiten diese Kinder sich die Lerngegenstände auffällig selbstständig.

Insgesamt hat die Analyse deutlich werden lassen, welchen Möglichkeiten, Grenzen und zu verbessernden Rahmenbedingungen sich die Lehrkräfte gegenüber sehen, wenn sie eine Binnendifferenzierung für die drei Gruppen gestalten wollen.

## 10 Resümee und Ausblick

Ziel dieses Kapitels ist es, die Ergebnisse der historischen Analyse sowie der Feldstudie aufeinander zu beziehen und zu resümieren. Gleichzeitig geht es um die Einordnung der Ergebnisse in zentrale Themen der Schultheorie und der Didaktik, die im ersten Kapitel der Studie als Ausgangspunkte gewählt wurden. Diese werden nun als Bezugspunkte aufgegriffen und gliedern das Kapitel.

### Bezugspunkt 1: Jahrgangsheterogenität im Spiegel der Differenzierung im Schulwesen

Bis in die 1960er-Jahre hinein entwickelt sich die schulische Differenzierung in der Volksschule unterschiedlich: Während in den Städten die in Jahrgangsklassen gegliederten Schulen zunehmen, bleibt die Mehrheit der Volksschulen auf dem Land jahrgangsheterogen gegliedert und besitzt meist eine ungenügende räumliche und personelle Ausstattung. In der einklassigen Volksschule entfällt die schulische Differenzierung vollständig, sodass eine Differenzierung nur auf der Ebene des Unterrichts erfolgen kann. Hier zeigt sich die von Haußer (vgl. 1980, 25) dargestellte Dependenz der Differenzierungsebenen deutlich.

Mit der Einrichtung der Grundschule 1919 erhöht sich die Durchlässigkeit zwischen den Schulformen leicht, da Kinder nach vier Schuljahren in das mittlere und höhere Schulwesen wechseln können. Die steigenden Bildungsansprüche wirken sich im ländlichen Volksschulwesen aber kaum auf eine stärkere schulische Differenzierung in Jahrgangsklassen aus. Im Gegenteil: Durch die Beibehaltung konfessioneller Schulen in der Weimarer Zeit und deren Wiedereinrichtung nach dem zweiten Weltkrieg bleibt diese eingeschränkt. Der Schwerpunkt liegt damit weiter auf der unterrichtlichen Differenzierung, in der das Kriterium ‚Jahrgang‘ aber bei der Abteilungsbildung wirksam ist. Erst mit der Auflösung der Volksschule setzt sich die Jahrgangsklasse Ende der 1960er-Jahre in der Grundschule fast vollständig durch.

Als zu Beginn des neuen Jahrtausends jahrgangsheterogene Schuleingangsklassen in größerem Maße Eingang in die Grundschule halten, hat sich die schulsystemische Differenzierung im Vergleich zu den 1960er-Jahren grundlegend verändert: Zum einen hat sich neben der Grundschule ein vielgliedriges Förderschulwesen etabliert, in das ein Teil der Schüler ausgelesen wird und dessen zukünftige Entwicklung im Rahmen der Inklusion zu beobachten bleibt (vgl. Hänsel 2013, 168). Zum anderen bereitet die Grundschule einen wachsenden Anteil von über 40% der Kinder eines Jahrgangs auf den Besuch des Gymnasiums vor. Hieran zeigt sich, wie eng die Institution von Maßnahmen der schulsystemischen Differenzierung flankiert ist.

Der zeitliche Spielraum zur schulischen Differenzierung in der Grundschule ist in fast allen Bundesländern statisch auf vier Jahrgänge begrenzt: Schulmodelle, in denen zwei jahrgangsheterogene Klassen mit jeweils drei Jahrgängen aufeinander aufbauen, wie sie Montessori und Petersen aus pädagogischen Gründen empfehlen, lassen sich in der heutigen Grundschule nicht realisieren. Dort zieht eine drei Jahrgänge umfassende Klasse eine ‚vereinzelte‘ Klasse für den vierten Jahrgang nach sich, in der unmittelbar eine Übergangsentscheidung für die weiterführende Schule zu treffen ist. Es liegt nahe, dass daher – und nicht aus besonderen pädagogischen Überlegungen heraus – die nur zwei Jahrgänge umfassende Klasse als geeignetes Modell für den Schulanfang propagiert wird. Gleichzeitig ist letzterer nun ‚integrativ‘ zu gestalten: Nach der Auflösung der Schulkindergärten soll mit Hilfe der individuellen Verweildauer den Kindern mit ‚geringer ausgeprägter Schulfähigkeit‘ mehr Lernzeit in der Schuleingangsphase eingeräumt

werden: Damit wird eine bisher schulische Differenzierung auf die unterrichtliche Ebene verlagert.

Im Kontext zeigt sich, dass die individuelle Verweildauer letztlich ein Instrument des Jahrgangsklassensystems ist: Sie ist jeweils nur um ein ganzes Schuljahr zu verlängern oder zu verkürzen und nicht um einen flexiblen Zeitraum von Monaten, wie sich dies eine Lehrkraft der Feldstudie wünscht und wie es beispielsweise Petersen (1961, 26) im Jena-Plan vorsieht. Kritisch betrachtet ist die längere und kürzere Verweildauer in der jahrgangsheterogenen Schuleingangsphase der Bildung möglichst leistungshomogener Jahrgangsklassen in Jahrgang drei geschuldet, was in der Grundschulpädagogik bisher kaum diskutiert wird. Das ‚Aufeinandertreffen‘ jahrgangsheterogener und -homogener Klassen beim Wechsel von Jahrgang zwei nach Jahrgang drei wird in seinen möglichen Auswirkungen auf die Bildungsverläufe bislang nur vereinzelt thematisiert (vgl. Götz 2014, 90). Inwieweit die Existenz zweier schulischer Differenzierungsformen in einer Institution sich auf das didaktische Handeln der Lehrkräfte auswirken kann, bliebe zu untersuchen.

Nach der Phase der partiellen Implementierung jahrgangsheterogener Klassen in der Grundschule ist die Notwendigkeit deutlich geworden, im Diskurs hierüber verstärkt eine differenzierungstheoretische Perspektive einzunehmen, die die Bildung jahrgangsheterogener und -homogener Klassen im Schulsystem kritisch hinterfragt.

## **Bezugspunkt 2: Jahrgangsheterogenität im Spiegel gesellschaftlicher Funktionen von Schule**

Das Verhältnis der Qualifikations- und Selektionsfunktion in der Volks- und Grundschule hat sich im Kontext jahrgangsheterogener Klassen mehrfach verändert. Für die jahrgangsheterogen gegliederte Volksschule wurde bis in die 1960er-Jahre eine Bildungsbegrenzung beklagt, da Inhalte dort nicht in gleicher Zahl und Ausführlichkeit wie in Jahrgangsklassen unterrichtet werden konnten. Zudem war die Qualifizierung aufgrund der ungenügenden Ausstattung dieser Schulen eher eingeschränkt. Hier zeigt sich die Kritik Lenhardts (2003, 58) bestätigt, wonach „die Bildung mit dem feudalen Absolutismus und mit der Sozialordnung des Kaiserreichs eine besonders innige Verbindung eingegangen“ war, die in der jahrgangsheterogen gegliederten Volksschule als niederer Schulform über diesen Zeitraum hinaus wirkte.

Gleichzeitig wurde die Qualifizierung leistungsschwächerer Kinder in jahrgangsheterogenen Klassen kontrovers diskutiert: Während einige Didaktiker dies unter verbesserten Bedingungen für sinnvoll erklärten, nutzten die Hilfsschulbefürworter die hohe Zahl an Differenzierungsstufen in diesen Klassen als Argument, entsprechende Kinder zu segregieren. Das gegliederte Stadtschulwesen mit seinen Selektionsmöglichkeiten diente dabei als Vergleichsfolie, aufgrund derer seit der Weimarer Republik ein ländliches Hilfsschulwesen gefordert wurde.

Die Beseitigung der wenig gegliederten Volksschulen Ende der 1960er-Jahre und die Etablierung des Jahrgangsklassensystems in der Grundschule ist auch mit Blick auf das Ziel zu verstehen, leistungshomogenere Lerngruppen zu schaffen. Entsprechend gelten jahrgangsheterogene Klassen zu Beginn der 1970er-Jahre als ungeeignete Organisationsform für die Eingangsstufe (vgl. Kap. 5.1.1). Um am Schulanfang möglichst leistungshomogene Jahrgangsklassen zu erhalten, wurde – bereits seit der Weimarer Republik – mit Hilfe des Konstrukts der nicht ausreichenden Schulreife bzw. Schulfähigkeit eines Kindes die Selektion in Form einer Zurückstellung vom Schulbesuch installiert. Die hohen Quoten hierbei, die Zurückstellungspraxis sowie die Merkmale der betroffenen Kinder ließen die Bildungsungerechtigkeit des Systems erkennen (vgl. Kap. 5.1.2).

Diese Situation sowie die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz Ende der 1990er-Jahre führten zu einer Reform des Schulanfangs: Um statt der Selektion einiger die Qualifizierung



aller Kinder innerhalb einer Lerngruppe zu erreichen, musste das Prinzip des ‚gleichzeitigen Vorranschreitens‘ der Kinder eines Jahrgangs zugunsten einer Individualisierung der Lernprozesse und der Lernzeiten weichen. Allerdings ließ sich diese Individualisierung bei einer Beibehaltung der Anforderungen in den Lehrplänen nur mit einer für einige Kinder längeren oder kürzeren Verweildauer realisieren. Diese ist nur in der jahrgangsheterogenen Klasse möglich, womit jene von der Bildungspolitik als geeignete Gruppierung für die individuelle Förderung und für eine gelingende Qualifizierung propagiert wird.

Die historische Analyse zeigt hier deutlich: Während man in der Bildungsreform der 1970er-Jahre das Ziel einer stärkeren Qualifizierung nur mit Jahrgangsklassen zu erreichen glaubte, hat sich diese Sichtweise für den Schulanfang 40 Jahre später deutlich gewandelt, begleitet von der Prämisse der individuellen Förderung in jahrgangsheterogenen Klassen. Dies ist jedoch meines Erachtens weniger als ‚pädagogischer Sieg‘ der Jahrgangsmischung zu interpretieren, sondern als Aufforderung, einer zeitweiligen Euphorie im einen wie anderen Fall mit prüfender Distanz zu begegnen. Hierfür ist es notwendig, in der Grundschulpädagogik den weiteren Verlauf der Reformen zur Schuleingangsphase stärker als bisher auch bezogen auf die Qualifikations- und Selektionsfunktion zu reflektieren.

Die Ergebnisse der Feldforschung hierzu zeigen, dass die Lehrkräfte die Einschulung der Kinder unabhängig von ihrer Schulfähigkeit, die längere und die kürzere Verweildauer in der jahrgangsheterogenen Klasse für die Lernentwicklung der betroffenen Kinder für geeigneter halten als die bisherige Zurückstellung, die Wiederholung oder das Überspringen einer Jahrgangsklasse. Allerdings entscheiden sie sich für eine längere Verweildauer auch angesichts fehlender Ressourcen: Da die Unterrichtszeit für eine Förderung der Kinder in der normalen Verweildauer nicht ausreicht, planen sie diese in zeitlicher Streckung. Damit besitzt die längere Verweildauer eine Ventilfunktion für die Lehrkräfte, mit der im Konzept zur Schuleingangsphase in NRW gestellten Forderung einer individuellen Förderung umzugehen. Angesichts der unveränderten Wochenstunden ist eine fehlende Passung zwischen dem staatlichen Anspruch stärkerer Qualifizierung und den verfügbaren Ressourcen festzustellen. Helmke (2011, 252f.) formuliert hierzu kritisch, dass die Individualisierung

„oft als eine quasi selbstverständliche Unterrichtsform thematisiert“ wird, allerdings „machen sich Ernüchterung, Ratlosigkeit oder Verwirrung breit, wenn präzise definiert werden soll, wie Individualisierung in regulären Schulklassen ohne erheblichen finanziellen Lehraufwand und unter Bedingungen einer ‚normalen‘ Schule funktionieren kann – bei Konstanthaltung der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit und des Lehrpersonals und in Anbetracht der für alle Schülerinnen und Schüler geltenden Kompetenzerwartungen (Bildungsstandards)“.

Abschließend seien zwei Ergebnisse der Analyse hervorgehoben, die zu großen Hoffnungen auf ein verändertes Verhältnis der Qualifikations- und Selektionsfunktion in der Grundschule aufgrund der Reform der Schuleingangsphase Einhalt gebieten:

Zum einen stellen jahrgangsheterogene Klassen in allen Bundesländern nur eine wählbare Option für die jeweilige Einzelschule und kein verpflichtendes Element dar, womit eine längere Verweildauer und eine zeitlich umfangreiche Individualisierung von Lern tempi auf diese Schulen beschränkt bleiben. Zudem hat die Einführung jahrgangsheterogener Schuleingangsklassen keine unmittelbare Verringerung der Quoten bei der Zurückstellung vom Schulbesuch zur Folge, solange letztere in einem Bundesland nicht gesetzlich eingeschränkt ist, wie dies an der Berechnung der Zurückstellungsquoten deutlich wurde (vgl. Kap. 5.1.3).

Zum anderen ist auch die längere Verweildauer mit einer Selektionsentscheidung verbunden, da ein Kind am Ende von Jahrgang zwei nicht mit den Kindern seines Jahrgangs versetzt wird, sondern eine schulzeitverlängernde Maßnahme erfährt. Erste Daten weisen darauf hin, dass sich die Prozentwerte von Kindern mit längerer Verweildauer in einem ähnlichen Rahmen bewegen wie frühere Zurückstellungsquoten (vgl. Götz 2014, 89f.). Damit erscheinen Problemlagen um die Qualifikations- und Selektionsfunktion am Schulanfang weniger aufgelöst, als vielmehr verändert.

### Bezugspunkt 3: Jahrgangsheterogenität im Spiegel des Begriffs der „Heterogenität“

In der historischen Analyse zur Volksschule zeigt sich vor allem das Merkmal der ‚Konfession‘ bei der schulsystemischen Differenzierung bis in die Nachkriegszeit dominant. Die geringe Bedeutung des Merkmals ‚Jahrgang‘ bei der schulischen Differenzierung im ländlichen Raum führt dazu, dass die Leistungsheterogenität als das zentrale unterrichtsrelevante Merkmal in jahrgangsheterogenen Klassen benannt wird. Es wird in der Volksschuldidaktik zwar wahrgenommen, die Lehrkräfte sollen den Unterricht hingegen am ‚Mittelschlag‘ der Leistungsfähigkeit eines Jahrgangs orientieren, was angesichts der begrenzten Zeit für den direkten Unterricht in den Abteilungen plausibel erscheint. Anders als die Mehrzahl der Volksschuldidaktiker gehen Montessori und Petersen in ihren Konzepten von bildungstheoretischen Überlegungen aus, die in der Jahrgangsheterogenität nicht eine zwangsläufig hinzunehmende Gegebenheit der Schule, sondern ein absichtlich herzustellendes Merkmal von Lerngruppen sehen. Aus dieser Sicht kann sich die Leistungsverschiedenheit der Kinder produktiv auf ihr Lernen auswirken, wenn gemeinsame und differenzierte Lerngelegenheiten für eine gegenseitige Lernanregung genutzt werden. Diese Grundgedanken sind in die aktuellen Konzepte zur jahrgangsgemischten Schuleingangsphase eingegangen: Die Heterogenität von Lerngruppen wird von den Didaktikern als Chance angesehen, durch die Kinder voneinander lernen können.

Das Konzept zur Schuleingangsphase im Land NRW formuliert zahlreiche Ansprüche an den Unterricht in jahrgangsheterogenen Klassen, ohne sich dabei jedoch an einem umfassenden Heterogenitätsbegriff und am Stand der Bildungswissenschaften zu orientieren. Stattdessen greift es ähnlich wie die historische Diskussion einseitig das Merkmal der Leistungsheterogenität heraus: Am Beispiel der „Schülerinnen und Schüler, deren Schulfähigkeit noch nicht ausreichend ausgeprägt ist“ (MSW NW 2004, 11), zeigt sich, dass das Verhältnis zu anderen, in diesem Kontext wichtigen Heterogenitätsdimensionen wie dem Alter, der sozialen und kulturellen Herkunft oder dem Geschlecht nicht benannt wird (vgl. Roßbach/Tietze 1996, 156).

Ebenso bleibt unbeachtet, dass es sich bei den Leistungsunterschieden von Kindern jeweils um Zuschreibungen bezogen auf eine Norm – zum Beispiel die Jahrgangsgruppe – handelt, die es in einem veränderten didaktischen Handlungsfeld wie der jahrgangsheterogenen Gruppe erneut zu reflektieren gilt (vgl. Trautmann/Wischer 2011, 115f.). Die fehlende theoretische Fundierung des Konzepts in diesem Punkt ist umso problematischer, da es zugleich sprachliche Formulierungen anbietet, die für einen nicht-hierarchisierenden Umgang mit Heterogenität ungeeignet sind.

Bei den Lehrkräften der Feldforschung wird anhand der Beschreibung zahlreicher Kinder hingegen deutlich, wie heterogen sie ihre Gruppen in den Merkmalen Alter, Geschlecht, Erstsprache, kultureller und sozialer Herkunft sowie Leistungsfähigkeit wahrnehmen und wie differenziert sie von dieser qualitativen Beschreibung aus Lernangebote auch für einzelne Kinder planen. Studien zur Schuleingangsstufe zeigen ähnliche Befunde (vgl. Kucharz/Wagener 2007, 74ff.; Liebers 2008, 151ff.).

Durch den Verzicht auf die Zurückstellung von Kindern vom Schulbesuch erleben die Lehrkräfte die Gruppe der Schulanfänger insgesamt als ‚leistungsheterogener‘. Gleichzeitig sehen sie die Statuspassage vom Kindergarten- zum Grundschulkind durch die Jahrgangsmischung erleichtert, was für sie in der etablierten ‚Kultur des Helfens‘ begründet liegt. Bei der Beschreibung der Leistungsfähigkeit von Kindern mit längerer oder kürzerer Verweildauer fällt jedoch auf, dass ein Teil der Lehrkräfte den Leistungsdurchschnitt der zugehörigen Jahrgangsgruppe als Kriterium für die Bestimmung der Schulleistung und der Verweildauer heranziehen und damit der sozialen Bezugsnorm des Jahrgangssystems unterliegen, wie sie auch durch die Jahrgangsbezogenheit der Lehrpläne und Lehrwerke befördert wird.

#### **Bezugspunkt 4: Jahrgangsheterogenität im Spiegel der Lehrpläne und Lehrwerke**

Während die Allgemeine Verfügung von 1872 die Lerninhalte noch für jahrgangsheterogen gegliederte Schulen benennt und jeweils Erweiterungen für den Unterricht in der Jahrgangsklasse vorsieht, stellt letztere in den preußischen Richtlinien von 1921 bereits die ‚Normalform‘ dar, für die Lerninhalte und Stundentafeln formuliert sind. Das Bestreben der Lehrkräfte jahrgangsheterogener Klassen, das Bildungsniveau von Jahrgangsklassen erreichen zu wollen, verdeutlicht die Schwierigkeit eines gemeinsamen Lehrplans angesichts sehr ungleicher Unterrichtsbedingungen (vgl. Kap. 2.3.4). Erst in der landschuleigenen Didaktik fordern einzelne Autoren eine Flexibilisierung der Lehrpläne, die auf eine – zumindest partielle – Lösung der Jahrgangsbezüge und die geringere Zahl verpflichtender Lerninhalte abzielt. In diesem Kontext wird bereits konstatiert, dass für die Steigerung der Bildungsqualität geeignete Lehrwerke für jahrgangsheterogene Klassen fehlen.

Auch in der Diskussion zur jahrgangsheterogenen Schuleingangsphase wird eine Differenzierung der Lehrplananforderungen und die Frage einer Lösung von den Jahrgangsbezügen thematisiert, um konstruktiv mit der Leistungsheterogenität der Gruppe umgehen zu können (vgl. Prengel et al. 2001, 26f.; Haschke et al. 2001, 25; Zehnpfennig et al. 2005, 201). Die Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen von 2003 hingegen, die für die Schule der Feldforschung maßgeblich waren, besitzen neben der sinnvollen Kompetenzorientierung die problematische Formulierung der verbindlichen Anforderungen, die von allen Kindern am Ende des zweiten Jahrgangs erreicht sein müssen.

Diese Anforderungen, deren Erreichen am Ende des zweiten Jahrgangs seit 2006 mit Zensuren zu beurteilen war, erleben mehrere Lehrkräfte der Feldstudie – ebenso wie dies die Ergebnisse der Studie von Beutel und Hinz (2008, 110f.) zeigen – im Widerspruch zur Individualisierung des Lernens, die sie mit der im Konzept der Schuleingangsphase geforderten individuellen Förderung der Kinder verfolgen sollen. So fällt es einer Lehrkraft schwer, Kindern ihr individuell langsames Lerntempo zu lassen und nicht ‚beschleunigend‘ einzugreifen. Lehrkräfte fragen sich, was zu tun ist, wenn ein Kind trotz seiner längeren Verweildauer die Anforderungen nicht erreicht, eine weitere Verlängerung aber nicht möglich ist und keine weiteren personellen Ressourcen zur Lernbegleitung eines Kindes vorhanden sind. Hierzu resümiert Helmke (2011, 255):

„Solange Bildungsstandards – wie dies in Deutschland der Fall ist – nicht als Mindeststandards, sondern als Regelstandards definiert sind, (...) leisten sie der Individualisierung keinen Dienst. (...) Die Bildungspolitiker müssten den Mut haben, (...) den Schritt zu Minimalstandards zu gehen; damit wäre zwingend eine Verpflichtung verbunden, im Falle der Nichterreichung von Mindeststandards alle remedialen Möglichkeiten in Bewegung zu setzen – und für die Kosten aufzukommen“.

Ebendies wird in der Feldstudie deutlich: Für den jahrgangsübergreifenden Unterricht wäre die Differenzierung der Anforderungen im beschriebenen Sinne und eine Klärung der pädagogischen Maßnahmen im Falle der Nichterreichung notwendig.

Zum Umgang mit den staatlichen Lehrplänen entwickeln die Lehrkräfte der Feldstudie in ihren schulinternen Plänen fachbezogene ‚Bänder‘ mit Lerninhalten und Kompetenzen, deren Erreichen sie jeweils nicht auf einen bestimmten Zeitpunkt festlegen. Darauf abgestimmt haben sie Lernmaterialien und Lehrwerke konzeptionell in eine Stufung gebracht, die die Kinder unabhängig von ihrer Jahrgangsgruppe beschreiten können, wobei unterschiedliche Einstiege und Sprünge in dieser Stufung praktiziert werden. Dieser Ansatz ist als wichtige Veränderung des didaktischen Handelns der Lehrkräfte im Vergleich zu ihrer Jahrgangsklassenpraxis zu konstatieren. Gleichzeitig ist auf die Probleme eines zu stark an Schulbuchaufgaben orientierten Unterrichts hinzuweisen, denen ein das Lernen herausfordernder Charakter fehlt (Prenzel 2007; Carle/Metzen 2007).

Die Lehrkräfte sind in ihrer Planung oft noch auf jahrgangsbezogenen Lehrwerke angewiesen, für die sie eine fehlende Eignung zur individuenbezogenen Differenzierung feststellen. Angesichts der empirischen Erhebung von Vollstädt et al. (1999, 86), die die zentrale Bedeutung der Lehrwerke für die Unterrichtsplanung hervorhebt, und der Erkenntnisse der Allgemeinen Didaktik, dass für ein Gelingen der Inneren Differenzierung „fachdidaktisch validierte Schulbücher mit einer klaren Schwierigkeitsstufung, mit verständlichen, zum selbstständigen Erarbeiten entwickelten Erklärungen“ vorhanden sein müssen (Helmke 2011, 254), wundert es, dass die Bildungsplaner der Länder keinen größeren zeitlichen Vorlauf vor Einführung der Schuleingangsphase eingeplant haben, um ausreichend Zeit zur Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien für den jahrgangsübergreifenden Unterricht zu geben.

### **Bezugspunkt 5: Jahrgangsheterogenität im Spiegel der Inneren Differenzierung**

Der Unterricht der jahrgangsheterogenen Volksschule, wie er bis in die 1960er-Jahre hinein diskutiert wird, lässt eine abteilungsbezogene Differenzierung erkennen. Das Ziel, den Anforderungen der Lehrpläne und dem vermeintlichen Bildungsniveau der Jahrgangsklasse zu entsprechen, führt dazu, dass sich kaum alternative Formen der unterrichtlichen Differenzierung entwickeln. Dagegen schlägt die landschuleigene Didaktik der Weimarer Zeit – auf der Grundlage eines veränderten Verständnisses von der ‚Individualität‘ des Kindes – für den Lehrgangsunterricht einen ‚Vormarsch in beweglicher Front‘ vor, was der Inneren Differenzierung entgegen kommt. Deutlich weitergehend und bildungstheoretisch grundlegender reflektiert erscheinen die beiden reformpädagogischen Konzepte. Während Montessori mit der Freien Arbeit eine konsequente Individualisierung des Lernens ausgehend vom Interesse des Kindes verfolgt, ist Petersens Kurs- und Kernsystem stärker auf die gemeinschaftliche Lerntätigkeit der Kinder verschiedener Lernniveaus hin angelegt. Innere Differenzierung wird im Gegensatz zur Volksschuldidaktik in beiden Konzepten als konstruktive und vom Kind aus zu gestaltende Aufgabe verstanden. Voraussetzung hierfür ist jedoch eine von staatlichen Vorgaben freiere Schulorganisation und die didaktische Kompetenz der Lehrkräfte hierzu.

In der Didaktik zur jahrgangsheterogenen Schuleingangsphase werden verschiedene Formen Innerer Differenzierung, insbesondere jene der Angebotsdifferenzierung und der Selbstdifferenzierung, diskutiert, ohne ein Modell zu präferieren. Mit Blick in die Forschung erweisen sich die Freie Arbeit sowie der Wochenplan- und Werkstattunterricht als sehr verbreitet in jahrgangsheterogenen Klassen, die Ausgestaltung der Differenzierung in diesen Formen unterliegt unter anderem dem Kompetenzstand der Lehrkräfte und dem Stand der Unterrichtsent-

wicklung in der Einzelschule (vgl. Carle et al. 2004; Kucharz/Wagener 2007; Carle/Metzen 2009; Berthold 2010). Der weiterhin bestehende Bedarf an Forschungen zu den Formen der Differenzierung und Individualisierung in jahrgangsheterogenen Klassen entspricht dem in der allgemeinen Didaktik konstatierten Mangel an entsprechender Unterrichtsforschung (vgl. Einsiedler 1997, 210; Hanke 2007, 381; Trautmann/Wischer 2011, 122).

Die diesbezüglichen Ergebnisse der Feldstudie zeigen, dass die Lehrkräfte zunächst eine jahrgangsbezogene Differenzierung gestalten, für die sie aber feststellen, dass diese der Heterogenität der Gruppe kaum gerecht wird. Sie entwickeln daher ein Konzept zur individuenbezogenen Differenzierung, das als zentrale Veränderungsleistung zu werten ist: Sie gestalten Pläne für die selbstständige Arbeit der Kinder in verschiedenen Lehrwerken, differenzieren diese über die Streichung oder Hinzunahme von Aufgaben bezogen auf das Anforderungsniveau, kündigen die Anleitung für ausgewählte Aufgaben an, geben weitere Hinweise zum Lernweg, differenzieren die Lern tempi über die Unterrichtseinheit hinaus und kennzeichnen die flexiblen Zeitpunkte der Lernstandsüberprüfung. Diese Differenzierung erfordert eine diagnostische Beobachtung und eine Reflexion der individuellen Lernwege durch die Lehrkräfte, wie dies bei den Schulanfängern und den Kindern mit längerer bzw. kürzerer Verweildauer deutlich wird.

Bezogen auf die Kriterien nach Klafki und Stöcker (vgl. 1991, 188) werden somit der Stoffumfang, der Komplexitätsgrad und die Anzahl der Wiederholungen eines Lerngegenstands sowie die Bereitstellung direkter Hilfen differenziert. Auch wenn nicht alle Kriterien in jedem Plan individuell ausgestaltet sind, lässt sich diese Vorgehensweise als Schritt in Richtung einer Individualisierung verstehen. Allerdings fordert diese Art des Vorgehens jeweils eine Entscheidung für oder gegen die Gestaltung eines individuellen Lernwegs, die den Lehrkräften nach eigener Aussage nicht immer leicht fällt, deren Erwägung aber eine Veränderung des Differenzierungsverhaltens im Vergleich zur Jahrgangsklasse erkennen lässt. Dies entspricht den Befunden anderer Studien, die die Konkretisierung der Inneren Differenzierung eng an die Kompetenz der Lehrkräfte gebunden sehen, individuelle Lernprozesse zu diagnostizieren, zu dokumentieren und zu begleiten (vgl. Berthold 2010, 191ff.).

Angesichts der zahlreichen individuellen Lern tätigkeiten halten es die Lehrkräfte der Feldstudie gleichzeitig für notwendig, diese vom zeitlichen Umfang her in eine Balance mit den gemeinsamen Lern tätigkeiten und -inhalten im Unterricht zu bringen. Ebenso problematisieren einige von ihnen eine zu starke Orientierung des Unterrichts an Aufgaben aus den Lehrwerken, die die Tendenz des ‚Abarbeitens‘ befördern. Damit gelangen für sie Aspekte in den Blick, der bereits in Unterrichtsbeobachtungen anderer Studien deutlich wurde (vgl. Carle et al. 2004; Carle/Metzen 2007).

Daneben lässt sich ein Einstellungswandel der Lehrkräfte im Hinblick auf individuelle Lernwege auch im projektorientierten Unterricht feststellen, in dem sie beispielsweise die Wahl komplexerer Themen bei den Schulanfängern und damit ein höheres Maß an Selbstdifferenzierung zulassen. Bei der Begleitung dieser Lernvorhaben richten sie den Fokus der Kinder stärker auf deren fachliche Kompetenzen und ihr Leistungsvermögen, damit diese beispielsweise Aufgaben in leistungsheterogenen Kleingruppen in geeigneter Weise unter sich aufteilen.

#### **Bezugspunkt 6: Jahrgangsheterogenität im Spiegel der Anleitung des Lernens**

Die Didaktik der Volksschule geht mit ihrem Ansatz des direkten Unterrichts davon aus, dass die Anleitung der Lehrkraft für das Lernen des Kindes unabdingbar ist. Eine Differenzierung dieser Anleitung erfolgt in der Regel über die Abteilungsbildung einer Klasse. In der Landschul-

didaktik fällt auf, dass sie zwar eine Differenzierung der Lernniveaus in Kurse, Gruppen- und Einzelarbeiten vornimmt, auf die Frage der Anleitung aber nicht näher eingeht.

Indem Montessori und Petersen in ihren Klassen nur drei Jahrgänge vorsehen, ermöglichen sie eine jenseits der Abteilungsbildung liegende Anleitung. Während Petersen hierzu auch lernniveaubezogene Kurse bildet, geht Montessori mit der individuellen Anleitung des Entwicklungsmaterials noch weiter, da diese erst nach der Beobachtung des Kindes erfolgt. Dies entspricht in weiten Teilen dem heutigen Konzept der individuellen Lernbegleitung (vgl. Peschel 2002a, 172ff.).

Der Diskurs zur Jahrgangsmischung in den 1990er-Jahren befasst sich nur wenig mit Fragen der Anleitung. Der Ansatz, lehrgangsförmigen Unterricht „lehrerunabhängig“, d.h. ohne eine Anleitung zu organisieren (vgl. Faust-Siehl 2001, 202), stößt auf berechtigte Kritik, da vermutlich nur ein Teil der Kinder die notwendigen Lernvoraussetzungen hierfür besitzen. Stattdessen wird das Modell der individuellen Lernbegleitung propagiert, jedoch kaum kritisch diskutiert, im Kontext der Ressourcen reflektiert und im Hinblick auf Zeitanteile hierfür evaluiert.

Die Lehrkräfte der Feldforschung haben im Vergleich zu ihrer Jahrgangsklassenpraxis ihre Einstellung zu der Frage verändert, ob und inwieweit sie Anleitungen des Lernens für erforderlich halten. Dabei zeigt sich mehrheitlich, dass sie diese nicht pauschal für notwendig befinden, sondern die Entscheidung für das einzelne Kind, eine Gruppe von Kindern und den Lerngegenstand differenzieren. Im Kontext der kontinuierlichen Beobachtung, wie sie bezogen auf die Schulanfänger und die Kinder mit längerer oder kürzerer Verweildauer offenkundig wird, und der Wahl einer geeigneten Sozialform ist erkennbar, dass die Lehrkräfte die Anleitung im Hinblick auf ihr methodisches Vorgehen flexibler gestalten. Zudem halten sie aufgrund ihrer Beobachtung die Zahl der Lerngegenstände, bei denen sie eine Anleitung für unentbehrlich befinden, im Vergleich zu ihrer früheren Praxis als deutlich reduziert an. Dies entspricht in weiten Teilen den von Helmke (vgl. 2011, 253ff.) formulierten Gelingensbedingungen einer Individualisierung, wie sie im Einstellungswandel und dem Professionswissen der Lehrkräfte deutlich werden.

Neben den – zeitlich begrenzten – Anleitungen für die Gesamtgruppe sehen die Lehrkräfte diese vor allem für Kleingruppen und für einzelne Kinder vor, wobei alle drei Formen in einem systemischen Zusammenhang stehen. Die Aufeinanderfolge differenzierter Anleitungen während der Lernzeit bringt für die Lehrkraft und die Kinder unterschiedliche Unterrichtsverläufe mit sich. Diese richten sich vor allem nach dem beobachteten ‚Bedarf‘ einer Anleitung und Reflexion des Lernens, sodass es kein ‚System‘ aufeinanderfolgender Unterrichtsphasen gibt. Dieser Wandel hin zu einer veränderten und flexibilisierten Planung jahrgangsübergreifender Unterrichtsabläufen bleibt mit Blick auf die Theorie der Unterrichtsplanung näher zu untersuchen (vgl. Götz/Krenig 2014, 97). Die Anleitung von Kleingruppen, die sich jeweils zeitlich parallel zur selbstständigen Arbeit der übrigen Kinder im Klassenraum vollzieht, erweist sich zwar als effektive Form, die Lehrkräfte beschreiben hierfür aber die gegenseitige akustische Störung als Problematik, die sie selbst wie die Kinder in ihrem Handeln beeinträchtigt. Die Anleitung einzelner Kinder, die aufgrund der breit gestreuten Leistungsstände häufig notwendig ist, erfordert eine kontinuierliche individuelle Lernbegleitung, wobei die Lehrkräfte die hohen Anforderungen an ihre „didaktische Expertise“ hervorheben, wie dies auch in der Literatur thematisiert wird (vgl. Bohl 2009, 9; Berthold 2010, 192f.).

Übereinstimmend konstatieren die Lehrkräfte zu geringe Zeitressourcen für die Anleitung und die Reflexion des Lernens mit verschiedenen Kleingruppen und einzelnen Kindern. Diese werden ebenso wie das Problem der ‚Störanfälligkeit‘ des Unterrichts, die – wenn auch unter anderen Unterrichtsbedingungen – bis in die 1960er-Jahre immer wieder festgestellt wurden, in der



aktuellen Diskussion hingegen nur vereinzelt benannt (vgl. Götz/Neuhaus 2006, 97f.; Beutel/Hinz 2008, 110). Dass diese Probleme in den umfangreichen Forschungen zur Schuleingangsphase in Brandenburg nicht festgestellt wurden, mag auch mit den zusätzlichen Wochenstunden für den Teilungsunterricht zusammenhängen.

Daneben nehmen die Hilfen der Kinder beim Lernen einen breiten Raum in den Klassen des Feldes ein, wie dies in der Analyse zur „Kultur des Helfens“ erkennbar wurde, wie es auch andere Forschungsbefunde eindrücklich belegen (vgl. Carle/Metzen 2007; Kucharz/Wagener 2007; Beutel/Hinz 2008, 201ff.). Als wichtiges Ergebnis der Feldstudie ist das gezielte didaktische Handeln der Lehrkräfte festzuhalten, mit dem sie das gewünschte Verhalten der Kinder und die Entwicklung einer entsprechenden Kultur initiieren. Bedeutsam ist dies für die Veränderung des Selbstverständnisses der Lehrkraft, nicht mehr die ‚erste‘ Ansprechpartnerin zu sein und eine Dezentralisierung der Anleitungsaufgabe von ihrer Person zuzulassen.

### Ausblick

Die Studie schließt mit einem Ausblick, der perspektivisch weiterführende Fragen zur Thematik formuliert. Von besonderem Interesse erscheint mir der Blick auf die Einteilung und Kategorisierung der Schülerschaft der Grundschule sowie auf den didaktischen Umgang der Lehrkräfte mit der (Leistungs-) Heterogenität ihrer Lerngruppen im Rahmen der Inneren Differenzierung. Diese beiden inhaltlich stark miteinander verknüpften Aspekte in geeigneter Weise zu fokussieren, kann nur mit einer weiterhin intensiven Forschung und Diskussion in der Grundschulpädagogik vorangetrieben werden.

Die schultheoretische Analyse dessen, wie und mit welchen Motiven von Seiten der Bildungspolitik die Einteilung oder auch Nicht-Einteilung der Schülerschaft im Schulwesen vorgenommen wird, ist Voraussetzung dafür, um hierzu eine kritische Haltung entwickeln zu können. Für letztere könnten – bezogen auf die Grundschule und die vorliegende Thematik – folgende Fragen bedeutsam sein:

Wird die ‚Leistungsschwäche‘ von Kindern zukünftig an jahrgangsbezogenen Leistungsnormen gemessen? Werden diese Kinder weiterhin von einer Schulzeitverlängerung – etwa im Rahmen einer längeren Verweildauer – betroffen sein oder/und als sonderpädagogisch Förderbedürftige kategorisiert? Werden diese Maßnahmen bezogen auf ihre Wirksamkeit empirisch fundiert begründet? Oder werden tradierte Kategorisierungen von Schülern auch im Zuge der Inklusion fortgesetzt?

In Zeiten struktureller Veränderungen im Schulwesen, in denen eine Aufhebung oder Verbesserung bisheriger Exklusionsmuster und Bildungsbenachteiligungen angestrebt oder behauptet wird, erscheint die detaillierte schultheoretische Analyse umso dringlicher. Diese sollte auch die Praxis in jahrgangsgemischten Klassen in den Blick nehmen. Beispielsweise ließen sich durch eine breit angelegte Studie in den Schuleingangsphasen verschiedener Bundesländer folgende Fragen untersuchen:

Wie gehen jahrgangsübergreifend unterrichtende Lehrkräfte mit dem Merkmal des Jahrgangs und seinen Leistungsnormen hinsichtlich der oben genannten Kategorisierungen um? Welche Kontextbedingungen – wie sie in dieser Studie exemplarisch an der Ventilwirkung der längeren Verweildauer deutlich wurden – haben einen Einfluss darauf? Auch für leistungsstarke Kinder bliebe die Anwendung jahrgangsbezogener Leistungsnormen bei der Entscheidung einer kürzeren Verweildauer, der damit eintretenden Verkürzung der Grundschulzeit sowie deren Auswirkungen auf die Bildungsverläufe der Kinder näher zu erforschen.

Bleibt die Klassenbildung in der Grundschule – im Zuge der bildungspolitisch geforderten Autonomie von Schulen – auch weiterhin eine Entscheidung der jeweiligen Einzelschule und ihrer Lehrkräfte, gelangt die Innere Differenzierung des jahrgangsübergreifenden Unterrichts stärker in den Blick. Zukünftige Forschungsvorhaben könnten die Entscheidung von Grundschulen für eine jahrgangshomogene oder -heterogene Klassenbildung untersuchen:

Welche Gründe hat die deutliche ‚Zurückhaltung‘ von Schulen beim quantitativen Ausbau jahrgangsheterogener Schuleingangsklassen, wie sie beispielsweise in NRW sichtbar ist? Wissen die Lehrkräfte intuitiv um mögliche didaktische Schwierigkeiten, allen für die Jahrgangsmischung werbenden Beiträgen zum Trotz?

Der Blick didaktisch angelegter Forschung muss sich sowohl auf die gelungenen wie auf die problematischen Momente jahrgangsübergreifenden Unterrichts richten. Notwendig erscheint eine gründliche Analyse der didaktischen Praxis und ihrer Veränderungen, die auch den Kontext der jeweiligen Klassenbildung, der gesetzlichen Rahmenbedingungen und der Ressourcen genau beachtet und diese als Einflussfaktoren auf die gelungenen wie problematischen Momente kenntlich macht. Erst eine didaktisch und schultheoretisch breit angelegte Forschung ermöglicht eine fundierte und zugleich konstruktive Kritik am Bestehenden, die Ausgangspunkt für eine Veränderung sein kann.

Ergebnisse der vorliegenden Studie wie die Entwicklung einer individuenbezogenen Differenzierung sowie der flexible Umgang mit Lerninhalten und Zielen im Rahmen der individuellen Verweildauer wären im Rahmen einer breiteren Stichprobe quantitativ zu überprüfen, um repräsentative Ergebnisse zu erhalten. Ebenso umfassend und auf ein größeres Forschungssetting angewiesen wäre die im Raum stehende Frage, inwieweit sich ein sowohl durch die Praxis als auch die Theorie empirisch fundiertes didaktisches Konzept für jahrgangsübergreifenden Unterricht entwickeln ließe. Eine dementsprechende Konzeptualisierung wäre meines Erachtens anzustreben, denn sie böte zugleich die Chance, den Blick der Lehrerbildung, der Professionsforschung und der empirischen Bildungsforschung für die Aufgaben dieses didaktischen Handlungsfelds zu öffnen.

Diese Arbeit hat verschiedene kritische Aspekte formuliert, die jedoch nicht als Argumente gegen die Bildung jahrgangsheterogener Schuleingangsklassen zu verstehen sind. Vielmehr will die Studie dazu beitragen, den Fokus der Grundschulpädagogik dahingehend zu schärfen, die bisherige Reform hinsichtlich der staatlicherseits erhobenen Ansprüche an die Schuleingangsphase – wie beispielsweise jene zur individuellen Förderung – genauer zu reflektieren: Angesichts der gesellschaftlichen Funktionen der Grundschule im weiterhin selektiven und jahrgangsbezogenen Schulsystem, ihrer Lehrpläne und ihrer gesetzlichen Rahmenbedingungen birgt die bisherige Reform für die Bildungsverläufe von Kindern und für das Handeln der Lehrkräfte verschiedene Probleme in sich, wie sie die Studie benannt hat. Diese stärker in die grundschulpädagogische Diskussion einzubeziehen, ist im Sinne der Beteiligten notwendig. Die bisherige Reform mag zwar bezogen auf die bildungspolitischen Strömungen und die gesellschaftlichen Anforderungen an Schule hin sinnvoll gedacht sein, auch entsprechende Ansprüche an die Lehrkräfte mögen schulpolitisch gefällig erscheinen: Die Einlösung des Reformanspruchs wird aber nur insoweit gelingen, wie auch die gesetzlichen Vorgaben, Lehrpläne und Ressourcen der Schuleingangsphase auf den Anspruch einer Individualisierung des Unterrichts hin abgestimmt werden.

Damit richtet sich der abschließende Blick auf die aktuelle Grundschulentwicklung. Vorrangiges Ziel müsste es meines Erachtens sein, von Seiten der Beteiligten die Zuständigkeit der Grundschule für tatsächlich alle Kinder dieser Altersstufen weiterhin zu fordern und sich für

die diesbezüglich rechtliche Verankerung stark zu machen – inwieweit der Begriff der Inklusion hierbei förderlich oder eher hinderlich ist, bliebe zu diskutieren. Eine solche Initiative müsste mit der bildungspolitischen Maßnahme verbunden sein, die Ressourcen von Sonderpädagogen uneingeschränkt dem Unterricht zuzuführen, was angesichts des auch in dieser Studie deutlich gewordenen Bedarfs an individueller Anleitung bei der Inneren Differenzierung sinnvoll erscheint.

Eine Verbesserung der personellen Rahmenbedingungen für den Unterricht ließe sich zugleich als Impuls nutzen, um Grundschulen, die alternativen Formen der Klassenbildung aufgeschlossen gegenüber stehen, zur Einführung des jahrgangsübergreifenden Unterrichts zu ermutigen. Die Ergebnisse dieser Studie lassen sich auch nutzen, um Schulen in einem entsprechenden Planungsprozess für die besonderen Herausforderungen dieses Unterrichts zu sensibilisieren. Die authentischen und differenzierten Aussagen der Lehrkräfte ermutigen dazu, das Wagnis einer Veränderung des didaktischen Handelns einzugehen.



# 11 Verzeichnisse

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1.1: Graphische Darstellung des systematischen Zusammenhangs von Didaktik, Lehrplantheorie und Schultheorie .....	14
Abb. 1.2: Graphische Darstellung der Differenzierungsebenen im Schulwesen .....	18
Abb. 2.1: Inhaltsstruktur des Kapitels .....	30
Abb. 3.1: Inhaltsstruktur des Kapitels .....	64
Abb. 4.1: Inhaltsstruktur des Kapitels .....	103
Abb. 5.1: Inhaltsstruktur des Kapitels .....	145
Abb. 6.1: Jahrgangsheterogene Klassen und Einsatz der Forschungsinstrumente .....	214
Abb. 7.1: Inhaltsstruktur des Kapitels .....	221
Abb. 7.2: Arbeitsplan für das Lehrwerk „Denken und Rechnen 3“ .....	249
Abb. 7.3: Arbeitsplan für das Lehrwerk „Elefantenbuch 2“ .....	251
Abb. 7.4: Grundstruktur der Stufung einiger Lehrwerke im Fach Deutsch .....	256
Abb. 8.1: Inhaltsstruktur des Kapitels .....	273
Abb. 8.2: Unterrichtssequenz mit Anleitungphasen der Lehrkraft .....	284
Abb. 9.1: Inhaltsstruktur des Kapitels .....	319

## Tabellenverzeichnis

Tab. 2.1: Volksschulen und Volksschüler im Verhältnis von Land und Stadt .....	39
Tab. 2.2: Jahrgangsheterogene und -homogene Klassen in Land und Stadt .....	39
Tab. 4.1: Jahrgangsheterogene Klassen im Zeitraum von 1921 bis 1965 .....	105
Tab. 4.2: Jahrgangsheterogenität in ländlichen und städtischen Schulen .....	107
Tab. 5.1: Zurückstellungen in die Schulkindergärten in ausgewählten Ländern .....	157
Tab. 5.2: Wiederholerquoten in der Grundschule zwischen 2004 und 2011 .....	158
Tab. 6.1: Studium des Lehramts und der Unterrichtsfächer der befragten Lehrkräfte .....	215
Tab. 6.2: Berufserfahrung der befragten Lehrkräfte .....	216
Tab. 6.3: Vorwissen und Vorerfahrungen zur Jahrgangsmischung .....	216
Tab. 6.4: Wochenstunden pro Unterrichtsfach und Jahrgang .....	218
Tab. 9.1: Kinder mit längerer Verweildauer .....	337
Tab. 9.2: Kinder mit kürzerer Verweildauer .....	355

## Literaturverzeichnis

- Adelmeier, C. (2007): Auswertung der landesweiten Schulbesuche der regionalen Steuergruppen in den flexiblen Eingangsklassen im Schuljahr 2005/2006 – Ergebnisse der Analysen der Besuchsbögen. In: LISUM (Hrsg.): Evaluation der flexiblen Schuleingangsphase FLEX im Land Brandenburg in den Jahren 2004–2006. URL: [http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/forschung/brandenburg/FLEX\\_Evaluationsbericht2007.pdf](http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/forschung/brandenburg/FLEX_Evaluationsbericht2007.pdf) (zuletzt aufgerufen am 20.6.2014), S. 223–244.
- Adelmeier, C./Liebers, K. (2007): Umsetzung der pädagogischen Elemente „jahrgangsstufen-übergreifender Unterricht“ und „rhythmisierter Tagesablauf“ in den Stundenplänen in flexiblen Eingangsklassen. In: LISUM (Hrsg.): Evaluation der flexiblen Schuleingangsphase FLEX im Land Brandenburg in den Jahren 2004–2006, URL: [http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/forschung/brandenburg/FLEX\\_Evaluationsbericht2007.pdf](http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/forschung/brandenburg/FLEX_Evaluationsbericht2007.pdf) (zuletzt aufgerufen am 20.6.2014), S. 245–258.
- Adenauer, K. (1946): Auszug aus der Rede in der Aula der Kölner Universität 1946. In: Huster, E.- U. et al. (1975) (Hrsg.): Determinanten der westdeutschen Restauration 1945–1949. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 3. Auflage, S. 394–416.
- Amlung, U. (1993): Adolf Reichweins Alternativschulmodell Tiefensee 1933–1939. Ein reformpädagogisches Gegenkonzept zum NS-Erziehungssystem. In: Amlung, U./Haubfleisch, D./Link, J./Schmitt, H (Hrsg.): Die alte Schule überwinden. Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus. Frankfurt a.M.: dipa, S. 268–288.
- AO-GS (2005): Verordnung über den Bildungsgang in der Grundschule (Ausbildungsordnung Grundschule). URL: [http://www.grundschulverband-nrw.de/AO-Gs/AO\\_Gs\\_05\\_11\\_08\\_alsPDF.pdf](http://www.grundschulverband-nrw.de/AO-Gs/AO_Gs_05_11_08_alsPDF.pdf) (zuletzt aufgerufen am 7.4.2014).
- AO-GS (2009): Verordnung über den Bildungsgang in der Grundschule (Ausbildungsordnung Grundschule). URL: [http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/APOen/AO\\_GS.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/APOen/AO_GS.pdf) (zuletzt aufgerufen am 7.4.2014).
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010) (Hrsg.): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorgestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012) (Hrsg.): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorgestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: Bertelsmann.
- Atteslander, P (1975): Methoden der empirischen Sozialforschung, Berlin/New York: De Gruyter.
- Baumert, J. (1980): Aspekte der Schulorganisation und Schulverwaltung. In: Projektgruppe Bildungsbericht (Hrsg.): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen. Band 1: Entwicklungen seit 1950. Reinbek: Rowohlt, S. 589–742.
- Baumert, J./Leschinsky, A./Naumann, J./Raschert, J./Siewert, P. (1980) (Hrsg.): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Band 2 – Daten und Analysen. Stuttgart: Klett Cotta.
- Baumert, J./Meier, U./Steinert, B./Schümer, G./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (2001): Lebens- und Lernbedingungen von Jugendlichen. In: Deutsches Pisa Konsortium (Hrsg.): Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich, S. 411–509.
- Baumgärtner, A. (1993): Zwischen Systematik und Spontanität. In: Haarmann, D. (Hrsg.): Handbuch Grundschule. Band 2. Basel und Weinheim: Beltz, S. 40–49.
- Bartnitzky, H./Brügelmann, H./Hecker, U./Schönknecht, G. (2007) (Hrsg.): Pädagogische Leistungskultur. Ästhetik, Sport, Englisch, Arbeits- und Sozialverhalten. Frankfurt a.M.: Arbeitskreis Grundschule.
- Bastian, J. (2008): In regionalen Bildungsnetzwerken lernen. Fragen für die Praxis. In: Pädagogik Heft 7–8/2008, S. 6–11.
- Bastian, J./Seydel, O (2010): Teamarbeit und Unterrichtsentwicklung. Klärung der Grundlagen und Hilfen für die Praxis. In: Pädagogik Heft 1/2010, S. 6–9.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2012): Die bayerische Grundschule. Landau: Druck und Medien-Dienstleistungen GmbH.
- Beck, G./Scholz, R. (2003): Fallstudien in der Lehrerbildung. In: Frieberthäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. München und Weinheim: Juventa, S. 678–692.
- Becker, G. (2007): Unterricht planen. Handlungsorientierte Didaktik. Teil 1. Basel, Weinheim: Beltz.
- Beck, G./Scholz, R. (2003): Fallstudien in der Lehrerbildung. In: Frieberthäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. München und Weinheim: Juventa, S. 678–692.
- Benner, D./Kemper, H. (1991): Einleitung zur Neuherausgabe des Kleinen Jena-Plans. Weinheim, Basel: Beltz.
- Benner, D. (1995): Studien zur Didaktik und Schultheorie. Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis. Weinheim: Juventa.
- Benze, R. (1940) (Hrsg.): Deutsche Schulerziehung. Berlin: E.S. Mittler und Sohn.
- Berthold, B./Carle, U. (2007): Schuleingangsphase entwickeln – Leistungen fördern. Wie 15 staatliche Grundschulen in Thüringen die flexible, jahrgangsgemischte und integrative Schuleingangsphase einrichten. Baltmannsweiler: Schneider.



- Berthold, B. (2008a): Unterricht entwickeln in der Schuleingangsphase. Baltmannsweiler: Schneider.
- Berthold, B. (2008b): Einschulungsregelungen und flexible Eingangsstufe. Recherche für den Nationalen Bildungsbericht 2008 im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. URL: [bb20080203seph\\_synopse\\_DE.pdf](http://bb20080203seph_synopse_DE.pdf) (zuletzt aufgerufen am 23.06.2014).
- Berthold, B. (2010): Sekundäranalytische Rekonstruktion entwicklungskritischer Kernaufgaben und Verlaufsmuster der Unterrichtsentwicklung bei der Einrichtung der integrativen, jahrgangsgemischten und flexiblen Schuleingangsphase. Bremen: Dissertation <http://elib.suub.uni-bremen.de/diss/docs/00011953.pdf> (zuletzt aufgerufen am 23.06.2014).
- Beyer, U./Drefenstedt, E. (1957): Fragen der Landschulentwicklung in der DDR. In: Beyer, U./Drefenstedt, E./Müller, J. (Hrsg.): Die Landschule in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik. Schwelm: Schule und Nation Verlags-GmbH, S. 101–152.
- Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied, Krieffel, Berlin: Luchterhand.
- Bieber, G./Liebers, K./Prenzel, A. (2008) (Hrsg.): Die flexible Schuleingangsphase. Evaluation zur Neugestaltung des Anfangsunterrichts. Weinheim und Basel: Beltz.
- BLK Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1997)(Hrsg.): Gutachten zur Vorbereitung des Programms „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“. URL: <http://www.blk-bonn.de/papers/heft60.pdf> (zuletzt aufgerufen am 11.6.2013).
- Bohl, T. (2009): Weiterentwicklung des offenen Unterrichts. Mikroprozesse des Lernens berücksichtigen und Gesamtkonzeptionen optimieren. In: Pädagogik Heft 4/2009, S. 6–9.
- Böhm, W. (1990) (Hrsg.): Maria Montessori: Texte und Gegenwartsdiskussion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 4. Auflage.
- Bölling, R. (1983): Sozialgeschichte der deutschen Lehrer: ein Überblick von 1800 bis zur Gegenwart. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Bohnert, S./Pürzer, Ch. (2003): Vielfalt wahrnehmen und Traditionen aufbauen – Vom Leben und Lernen einer altersgemischten Gruppe zwischen „Reisebüro“ und „Kulturhaus“, „Gruppenrat“ und „Erfinderkreis“. In: Laging, R. (Hrsg.): Altersgemischtes Lernen in der Schule. Baltmannsweiler: Schneider, S. 186–199.
- Bohnsack, R. (2003): Gruppendiskussion und Milieuforschung. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. München und Weinheim: Juventa, S. 492–502.
- Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Valtin, R./Walther, G. (2003) (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse. URL: [http://www.bmbf.de/pub/RD/erste\\_ergebnisse\\_aus\\_iglu-zusammenfassung.pdf](http://www.bmbf.de/pub/RD/erste_ergebnisse_aus_iglu-zusammenfassung.pdf) (zuletzt aufgerufen am 12.12.2012).
- Bos, W./Beutel, S.-I./Berkemeyer, N./Schenk, S. (2010): Leistungsbeurteilung ohne Ziffernzeugnisse. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung. URL: [http://www.ifs-dortmund.de/assets/files/LUZI\\_Abschlussbericht.pdf](http://www.ifs-dortmund.de/assets/files/LUZI_Abschlussbericht.pdf) (zuletzt aufgerufen am 12.12.2012).
- Bos, W./Tarelli, I./Bremerich-Vos, A./Schwippert, K. (2012) (Hrsg.): IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster, New-York: Waxmann.
- Bosse, U./Blömeke, I./Görlich, U. (1997): Offene Werkstattangebote – zur Didaktik der Eingangsstufe in altersgemischten Gruppen. In: Tillmann, K.J. (Hrsg.): Werkstattheft Nr. 11: Laborschulforschung 1997–1999. Projekte im Forschungs- und Entwicklungsplan. Bielefeld.
- Bratu, A. (1967): Zur Lage der deutschen Landschule. Hannover: Schroedel.
- Bräu, K. (2006): Die Betreuung der Schüler im individualisierenden Unterricht (Beispiel Sekundarstufe). In: Rabenstein, K./Reh, S. (Hrsg.): Kooperatives und selbständiges Lernen von Schülern. Beiträge empirisch rekonstruktiver Unterrichtsforschung zur Qualitätsentwicklung von Unterricht. Wiesbaden Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnografische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, G./Huf, Ch. (2009): Schülerinnen und Schüler bei der Wochenplanarbeit. Beobachtungen zur Eigenlogik der „Planerfüllung“. In: Pädagogik 4/2009, S. 20–23.
- Brügelmann, H. (1983): Kinder auf dem Weg zur Schrift. Konstanz: Libelle.
- Brügelmann, H. (1998): Öffnung des Unterrichts. Befunde und Probleme der empirischen Forschung. In: Brügelmann, H./Fölling-Albers, M./Richter, S. (Hrsg.): Jahrbuch Grundschule. Fragen der Praxis – Befunde der Forschung. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, S. 8–42.
- Brügelmann, H. (2002): Heterogenität, Integration, Differenzierung: empirische Befunde – pädagogische Perspektiven. In: Heinzel, F. (Hrsg.): Heterogenität, Integration, Differenzierung in der Primarstufe. Jahrbuch Grundschulforschung Bd. 6. Opladen: Leske und Budrich.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (BLK 1976)(Hrsg.): Fünfjährige in Kindergärten, Vorklassen und Eingangsstufen. Bericht über eine Auswertung von Modellversuchen. Stuttgart: Klett.

- Buchholz, F. (1939): Das brauchbare Hilfsschulkind – ein Normalkind. Weimar: Böhlau.
- Bühler, Ch. (1930): Kindheit und Jugend: Genese des Bewusstseins. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. 2. Auflage.
- Burchard, H. (2003): Wie Max mit Mäxchen zu, gemeinsamen Thema findet. In: Laging, R. (Hrsg.): Altersgemischtes Lernen in der Schule. Hohengehren: Schneider, S. 200–204.
- Burk, K.-H. (1996): Lernen in jahrgangsübergreifenden Gruppen. In: Burk, K.-H. (Hrsg.): Jahrgangsübergreifendes Lernen in der Grundschule. Mehr gestalten als verwalten. Teil 12. Frankfurt a.M.: Arbeitskreis Grundschule, S. 10–23.
- Burk, K.-H./Mangelsdorf, M./Schoeler, U. (1998) (Hrsg.): Die neue Schuleingangsstufe. Lernen und Lehren in entwicklungs heterogenen Gruppen. Weinheim, Basel: Beltz.
- Busemann, B./Oelkers, J. (2007) (Hrsg.): Eigenverantwortliche Schule – ein Leitfaden. Konzepte, Wege, Akteure. Köln: LinkLuchterhand.
- Carle, U. (2000): Was bewegt die Schule? Internationale Bilanz, praktische Erfahrungen, neue systemische Möglichkeiten für Schulreform, Lehrerbildung, Schulentwicklung und Qualitätssteigerung. Baltmannsweiler: Schneider.
- Carle, U. (2003): Kind-Umfeld-Diagnose zwischen schulischem Handwerkszeug und quantitativem Forschungsverfahren. In: Frieberthäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. München und Weinheim: Juventa.
- Carle, U./Berthold, B./Hahn, H./Henschel, M./Klose, S./Schneider, U./Zimmer, U. (2004): Veränderte Schuleingangsphase an Thüringer Grundschulen. Ergebnisse und Erfahrungen eines Schulversuchs. Bad Berka: ThiLLM.
- Carle, U./Metzen, H. (2007): Wie entwickelt sich die FLEX im Land Brandenburg? Projektentwicklungsbeurteilung auf der Basis exemplarischer Videoanalysen zur Unterrichtsqualität der FLEX-Schulen im Land Brandenburg. In: LISUM (Hrsg.): Evaluation der flexiblen Schuleingangsphase FLEX im Land Brandenburg in den Jahren 2004–2006. S. 167–222.
- Carle, U./Metzen, H. (2009): Die Schuleingangsphase lohnt sich! Erfolgsmomente für die bestmögliche Entwicklung des landesweiten Schulentwicklungsvorhabens „Begleitete Schuleingangsphase“ in Thüringen. Landesweites Transferprojekt zur Einführung der Schuleingangsphase. URL: [http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/schuleingangsphase/BeTe\\_Endbericht2009/2009\\_02beste\\_endbericht\(gesamt\).pdf](http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/schuleingangsphase/BeTe_Endbericht2009/2009_02beste_endbericht(gesamt).pdf) (zuletzt aufgerufen am 11.06.2013).
- Carle, U. et al. (2011): Modelle zur Gestaltung der Schuleingangsphase – Forschungsergebnisse und Forschungsbedarf. In: Kucharz, D./Irion, T./Reinhoffer, B. (Hrsg.): Grundlegende Bildung ohne Brüche. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 47–64.
- Christiani, R./Bartnitzki, H. (1977): Zeugnis ohne Zensuren. Düsseldorf: August Bagel.
- Christiani, R. (2004) (Hrsg.): Schuleingangsphase: neu gestalten. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Christiani, R. (2005): Vertrautes aufgeben? In: Christiani, R. (Hrsg.): Jahrgangsübergreifend unterrichten. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 7–15.
- Claussen, C./Gobbin-Clausen, Ch. (1989): Soziales Lernen in altersgemischten Lerngruppen. In: Fölling-Albers, M. (Hrsg.): Veränderte Kindheit – Veränderte Grundschule. Frankfurt a.M.
- Claussen, C. (1997) Unterrichten mit Wochenplänen. Weinheim und Basel: Beltz.
- Cloer, E. (1998): Bildungspolitik und Bildungssystem in der SBZ und DDR. Ausgewählte Aspekte der Entwicklung 1945–1989. In: Herrlitz, H.-G./Hopf, W./Titze, H.: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. Weinheim und München: Juventa. 2. ergänzte Auflage. S. 173–202.
- Dehn, M. (2006): Zeit für die Schrift. Lesen lernen und Schreiben können. Band 1 und 2. Berlin: Cornelsen.
- Demmer-Dieckmann, I. (2005): Wie reformiert sich eine Reformschule? Eine Studie zur Schulentwicklung an der Laborschule Bielefeld. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. In: Neuhäus, E. (1991): Reform der Grundschule. Darstellung und Analyse auf dem Hintergrund erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Deutscher Lehrerverein (1926) (Hrsg.): Die Landschule: Denkschrift. Berlin: Selbstverlag des deutschen Lehrerverlags.
- Deutschmann, Ch. (2007): Flex und Floh. Lernmaterialien. Braunschweig: Diesterweg.
- Diederich, J. (1967): Die Landschulreform im Spiegel der pädagogischen Zeitschriften. Weinheim: Beltz.
- Diederich, J./Tenorth, H.-E. (1997): Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Diefenbach, J./Maier, U./Wollweber, D. (1983): Die Eingangsstufe des Primarbereichs. Entwicklung und gegenwärtiger Stand in den Bundesländern. Frankfurt a.M.: Arbeitskreis Grundschule.
- Dietrich, T. (1958): Peter Petersen Leben und Werk. Frankfurt: Atlantik-Verlag Paul List.
- Dietrich, T. (1963) (Hrsg.): Die pädagogische Bewegung „vom Kinde aus“. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dietrich, T. (1969) (Hrsg.): Unterrichtsbeispiele von Herbart bis zur Gegenwart. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 3. erweiterte Auflage.

- Dietrich, T./Klink, J. (1972)(Hrsg.): Zur Geschichte der Volksschule. Band 1. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dietrich, T. (1986): Die Pädagogik Peter Petersens: der Jena-Plan: Modell einer humanen Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 4. neubearbeitete und erweiterte Auflage.
- Dörpfeld, F.W. (1894): Die drei Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassungen nebst bestimmten Vorschlägen zu ihrer Reform. In: Dörpfeld, F.W.: Gesammelte Schriften, Band 8, Teil 2. Gütersloh: Bertelsmann.
- Dörpfeld, F.W. (1896): Die schulmäßige Bildung der Begriffe. Gütersloh: Bertelsmann. 3. Auflage.
- Dörpfeld, F.W. (1961): Die drei Grundgebrechen der hergebrachten Schulfassungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dörpfeld, F.W. (1963): Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn: Schöningh.
- Döpp-Vorwald, H. (1969): Die Erziehungslehre Peter Petersens. Wuppertal: Henn.
- Dudenredaktion (1990): Das Fremdwörterbuch. Hrsg. vom Wissenschaftlichen Rat der Dudenredaktion. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.
- Dummer-Smoch, L. (1994): Handbuch zum Kieler Leseaufbau. Kiel: Veris.
- Dümmler, H. (1929a): Die ungeteilte Schule, objektiv minderwertig und unbrauchbar. In: Huber (1970): Die Landschule. Entwicklung und gegenwärtige Fragestellung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 13–16.
- Dümmler, H. (1929b): Die ungeteilte Schule – Versuch einer kritischen Wertung. München: Süddeutsche Lehrerbücherei.
- Dreus, U./Schneider, G./Wallrabenstein, W. (2000): Einführung in die Grundschulpädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Eckhardt, K. (1928): Die Grundschule. In: Nohl, H./Pallat, L. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik, Band 4. Die Theorie der Schule und der Schulaufbau. Langensalza: Julius Beltz, S. 91–104.
- Eckhardt, K. (1931): Die Landschule. Frankfurt a.M.: Moritz Diesterweg.
- Eckhardt, K. (1948): Die Landschule. Veränderte Neuauflage. Oberursel: Kompass.
- Eckhardt, K. (1956): Im Dienste der Volksschule. Frankfurt a.M.: Atlantik-Verlag Paul List.
- Eidt, H./Lack, C./Lammle, R (2004): Denken und Rechnen. Schülerbände. Braunschweig: Westermann.
- Einsiedler, W. (1997): Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung. In: Weinert, F./Helmke, A. (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim und Basel: Beltz.
- Einsiedler, W./Götz, M./Hacker, H./Kahlert, J./Keck, R./Sandfuchs, U. (2001): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 1. Auflage
- Einsiedler, W./Götz, M./Hartertinger, A./Heinzel, F./Kahlert, J./Sandfuchs, U. (2014): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 3. Auflage
- Einsiedler, W. (2001): Lehr- und Lernkonzepte für die Grundschule. In: Einsiedler, W. et al. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 317–330.
- Esser, B./Wilde, Ch. (1989): Montessori-Schulen: zu Grundlagen und pädagogischer Praxis. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Elsner, H. (2003): Lernszenen aus einer Montessori-Grundschule. In: Ludwig, H. (Hrsg.): Erziehen mit Maria Montessori. Ein reformpädagogisches Konzept in der Praxis. Freiburg: Herder, S. 88–93.
- Enders, M. (1993): Systemischer Ansatz. In: Deutscher Verein für öffentliche und Private Fürsorge (Hrsg.): Fachlexikon der sozialen Arbeit. Berlin und Köln: Kohlhammer, S. 946.
- Ernst, O. (1920): Der wildgewordene Pädagoge. Leipzig: Dürr und Weber.
- Erfurth, E (1961): Aus der Praxis für die Praxis. Zum Ausbau des ländlichen Sonderschulwesens. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 12/1961. S. 131–140.
- Faust-Siehl, G./Garlichs A./Ramseger, J./Schwarz, H./Warm, U. (1996): Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Faust-Siehl, G. (2001): Die neue Schuleingangsstufe in den Bundesländern. In: Faust-Siehl, G./Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Schulanfang ohne Umwege. Frankfurt a.M. 2001.
- Fend, H. (1981): Theorie der Schule. München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg.
- Feuser, G. (1988): Aspekte einer integrativen Didaktik unter Berücksichtigung tätigkeits-theoretischer und entwicklungspsychologischer Erkenntnisse. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Basel und Weinheim: Beltz. S. 170–179.
- Feuser, G. (2004): Lernen, das Entwicklung induziert – Grundlagen einer entwicklungslogischen Didaktik. In: Carle, U./Unkel, A. (Hrsg.): Entwicklungsperspektiven für die Grundschule. Jahrbuch Grundschulforschung Bd. 8. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 142–153.
- Fischer, M. (1969): Die innere Differenzierung des Unterrichts in der Volksschule. Weinheim, Basel: Beltz.
- Flechsig, K.-H./Haller, H.-D. (1975): Einführung in didaktisches Handeln. Ein Lernbuch für Einzel- und Gruppenarbeit. Stuttgart: Klett.
- Flitner, W./Kudritzki, G. (1967) (Hrsg.): Die deutsche Reformpädagogik. 2. Auflage. Düsseldorf, München: Küpper.

- Flitner, A. (2001): Reform der Erziehung: Impulse des 20. Jahrhunderts. Unveränderter Nachdruck der erweiterten Neuauflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Fölling-Albers, M. (2001): Soziokulturelle Bedingungen der Kindheit. In: Einsiedler, W. et al. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 123–133.
- Förch, J. et al. (1996): Die altersgemischte Klasse – Aus der Sicht kleiner Grundschulen. In: Burk, K.-H. (Hrsg.): Jahrgangsübergreifendes Lernen in der Grundschule. Mehr gestalten als verwalten. Frankfurt a.M.: Arbeitskreis Grundschule, S. 24–29.
- Freudenthal, H. (1938): Die deutsche Volksschule. Das Schicksal unseres Volkes in der Geschichte seiner Schule. Langensalza, Leipzig, Berlin: Beltz.
- Fricke-Finkelnburg, R. (1989) (Hrsg.): Nationalsozialismus und Schule. Amtliche Erlasse und Richtlinien 1933–1945. Opladen: Leske und Budrich.
- Friebertshäuser, B. (2003a): Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. München und Weinheim: Juventa, S. 503–534.
- Friebertshäuser, B. (2003b): Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. München und Weinheim: Juventa, S. 371–395.
- Friedrich, G. (1987): Das niedere Schulwesen. In: Jeismann, K.-E./Lundgren, P. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band III 1800–1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. München: Beck, S. 123–149.
- Friedrichs, B. (1999): Nicht gleich von Null auf Hundert. Ein Bericht über die Versammlung am Wochenanfang. In: Pädagogik 4/99, S. 10–13.
- Frommberger, H. (1955): Das Sitzenbleiberproblem. Untersuchungen über das Versagen von Kindern in der Volksschule. Dortmund: Crüwell.
- Fuchs, A. (1912): Schwachsinnige Kinder, ihre sittlich-religiöse, intellektuelle und wirtschaftliche Rettung. Versuch einer Hilfsschulpädagogik. Gütersloh: Bertelsmann, 2. Auflage.
- Führ, Ch.: (1970): Zur Schulpolitik der Weimarer Republik. Basel, Berlin, Weinheim: Beltz.
- Furck, C.-L. (1961): Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule. Weinheim, Basel: Beltz.
- Furck, C.-L. (1998): Das Schulsystem: Primarbereich – Hauptschule – Realschule – Gymnasium – Gesamtschule. In: Führ, Ch./Furck, C.-L. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI. 1945 bis zur Gegenwart. München: Beck, S. 282–356.
- Furck, C.-L./Geißler, G./Klafki, W. /Siegel, E. (Hrsg.) (1966): Schulreform in Preußen 1809–1819. Weinheim: Beltz.
- Gallin, P./Ruf, U. (1995): Ich mache das so! Wie machst Du es? Das machen wir ab!. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons.
- Geiling, U./Geiling, T./Schnitzer, A./Skale, N./Thiel, M. (2007): Evaluation der Wirkungen der förderdiagnostischen Begleitung und der systematischen Auswirkungen auf Grund- und Förderschulen – Ergebnisse der quantitativen Studie. In: LISUM (Hrsg.): Evaluation der flexiblen Schuleingangsphase FLEX im Land Brandenburg in den Jahren 2004–2006. URL: [http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/forschung/brandenburg/FLEX\\_Evaluationsbericht2007.pdf](http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/forschung/brandenburg/FLEX_Evaluationsbericht2007.pdf) (zuletzt aufgerufen am 20.6.2014), S. 259–376.
- Geißler, E. (1965): Fragen der Landschulreform. In: Huber, F. (1970): Die Landschule. Entwicklung und gegenwärtige Fragestellung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 65–76.
- Geißler, G. (1960): Das System des Klassenunterrichts. In: Geißler, G./Wenke, H. (Hrsg.): Erziehung und Schule in Theorie und Praxis. Weinheim: Beltz.
- Geißler, G. (1994): Das Problem der Unterrichtsmethode in der Pädagogischen Bewegung. Weinheim: Beltz, 9. Auflage.
- Gläser, J. (1920): Vom Kindes aus. Hamburg: Westermann.
- Gläser, E. (2007): Individuelles und gemeinsames Lernen in heterogenen Gruppen. In: de Boer, H. et al. (Hrsg.): Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Grundschulverband, S. 115–123.
- Glinka, H.-J. (1998): Das narrative Interview. Weinheim und München: Juventa.
- Götz, M./Neuhaus-Siemon, E. (1999): Schulanfang auf neuen Wegen – der Modellversuch in Baden-Württemberg. In: Brügelmann, H. et al. (Hrsg.): Jahrbuch Grundschule. Fragen der Praxis – Befunde der Forschung. Seelze/Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Götz, M./Sandfuchs, U. (2001): Geschichte der Grundschule. In: Einsiedler, W. et al. (Hrsg.): Handbuch für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 13–29.
- Götz, M. (2004): Die neue Schuleingangsstufe in Deutschland: Alter Wein in neuen Schläuchen? In: Faust, G./Götz, M./Hacker, H./Roßbach, H.-G. (Hrsg.): Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 254–272.
- Götz, M./Müller, K. (2005) (Hrsg.): Grundschule zwischen den Ansprüchen der Individualisierung und Standardisierung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Götz, M. (2007): Zusammenfassende Stellungnahme zur Evaluation der Wirkungen der flexiblen Schuleingangsphase im Land Brandenburg. In: LISUM (Hrsg.): Evaluation der flexiblen Schuleingangsphase FLEX im Land Brandenburg in den Jahren 2004–2006. URL: [http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/forschung/brandenburg/FLEX\\_Evaluationsbericht2007.pdf](http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/forschung/brandenburg/FLEX_Evaluationsbericht2007.pdf) (zuletzt aufgerufen am 20.6.2014), S. 159–166.
- Goetz, M. (2014): Schuleingangsstufe. In: Einsiedler, W. et al. (Hrsg.): Handbuch für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 82–91.
- Götz, M./Krenig, K. (2014): Jahrgangsmischung in der Grundschule. In: Einsiedler, W. et al. (Hrsg.): Handbuch für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 92–98.
- Goetze-Emer, B. et al. (2003): Projektunterricht in altersgemischten Gruppen. In: Laging, R. (Hrsg.): Altersgemischtes Lernen in der Schule. Baltmannsweiler: Schneider, S. 205–219.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske und Budrich.
- Grundschulverordnung im Land Brandenburg (2.8.2007): Verordnung über den Bildungsgang der Grundschule. URL: [http://www.bravors.brandenburg.de/dixcms/detail.php?gsid=land\\_bb\\_bravors\\_01.c.47282.de](http://www.bravors.brandenburg.de/dixcms/detail.php?gsid=land_bb_bravors_01.c.47282.de) (zuletzt aufgerufen am 11.06.2013).
- Gudjons, H. (1998): „Lohn der Angst“ – Anmerkungen zur Lehrer/in-Rolle in offenen Unterrichtsformen. In: Gudjons, H. (Hrsg.): Didaktik zum Anfassen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 189–195.
- Gurlitt, L. (1963): Die rote Gefahr. In: Dietrich, T. (Hrsg.): Die pädagogische Bewegung ‚vom Kindes aus‘. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 47–52.
- Haarmann, D. (1996) (Hrsg.): Handbuch Grundschule. 2 Bände. Weinheim: Beltz.
- Hänsel, D. (1975): Die Anpassung des Lehrers. Zur Sozialisation in der Berufspraxis. Weinheim und Basel: Beltz.
- Hänsel, D. (1977): Grundschule und heimlicher Lehrplan. In: Hänsel, D./Klemm, K.: Lernen in der Grundschule. Ziele und Konsequenzen der Grundschulreform. Basel und Weinheim: Beltz. S. 78–88.
- Hänsel, D./Wienskowski, P. (1986): Möglichkeiten und Grenzen didaktischen Handelns in der Regelschule. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 3. Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. Stuttgart, S. 115–130.
- Hänsel, D. (1988): Die Grundschule: Zwischen pädagogischem Anspruch und gymnasialem Erwartungsdruck. In: Zeitschrift für Pädagogik, 40. Jahrgang, Heft 3. S. 43–48.
- Hänsel, D. (1997): Projektmethode und Projektunterricht. In: Hänsel, D. (Hrsg.): Handbuch Projektunterricht. Basel, Weinheim: Beltz. S. 54–92.
- Hänsel, D./Schwager, H. (2003): Einführung in die sonderpädagogische Schultheorie. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Hänsel, D. (2006): Die NS-Zeit als Gewinn für Hilfsschullehrer. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hänsel, D. (2013): Schule für alle oder besondere Schulen für besondere Kinder. Zum Zusammenhang von Grund – und Sonderschule. In: Jürgens, E./Miller, S. (Hrsg.): Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule. Eine interdisziplinäre Sicht auf Inklusions- und Exklusionsprozesse. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 153–170.
- Hagstedt, H. (2003): Lernen durch Lehren – zwischen Reformanstrengungen und Forschungsbedenken. In: Laging, R. (Hrsg.): Altersgemischtes Lernen in der Schule. Baltmannsweiler: Schneider. S. 30–38.
- Halberstadt, E. (1950): Aus der Praxis der Dorfschule. Oberursel/Taunus: Kompass Verlag.
- Hanke, P. (2007): Kommentar zum Teil 2 – Zusammenfassende Stellungnahme zur Evaluation der Prozessqualität von Unterricht in der flexiblen Schuleingangsphase im Land Brandenburg. In: LISUM (Hrsg.): Evaluation der flexiblen Schuleingangsphase FLEX im Land Brandenburg in den Jahren 2004–2006, URL: [http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/forschung/brandenburg/FLEX\\_Evaluationsbericht2007.pdf](http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/forschung/brandenburg/FLEX_Evaluationsbericht2007.pdf) (zuletzt aufgerufen am 20.6.2014), S. 377–383.
- Hannemann, D. (2004): Wege nach Rom. Praxishandbuch zur Individualisierung des Unterrichts in der Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hartinger, A. (2001): Entdeckendes Lernen. In: Einsiedler, W. et al. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 330–335.
- Haschke, C. et al. (2001): Lernen in jahrgangsgemischten Gruppen (Jg. 3, 4, 5): Ein Schulversuch an der Laborschule. Bielefeld: Werkstattheft Nr. 23.
- Haußer, K. (1980): Die Einteilung von Schülern. Theorie und Praxis schulischer Differenzierung. Weinheim: Beltz.
- Heckt, D. (1993): Vorwort. In: Clausen, C. (Hrsg.): Wochenplan- und Freiarbeit. Braunschweig: Westermann. S. 5–6.
- Heckt, D. (2001): Medien, Arbeitsmittel und Materialien. In: Einsiedler, W. et al. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 299–311.
- Hellmich, F./Kiper, H. (2006): Einführung in die Grundschuldidaktik. Weinheim: Beltz.
- Heiland, H. (1991): Maria Montessori. Mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Heilmann, W. (2005): Kern- und Kursunterricht. In: Christiani, R. (Hrsg.): Jahrgangsübergreifend unterrichten. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 94–97.



- Heinemann, K. (1887): Die Notschule und ihre Mängel. In: Huber, F. (Hrsg.) (1970): Die Landschule. Entwicklung und gegenwärtige Fragestellung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 7–13.
- Heinemann, K. (1908): Die einklassige Volksschule in den Grundzügen ihrer Eigenart. Leipzig und Berlin: Teubner, 4. umgearbeitete Auflage.
- Heinzel, F. (2001): Kinder im Kreis. Kreisgespräche in der Grundschule als Sozialisationssituation und Kindheitsraum. Halle: Habilitationsschrift.
- Helmke, A. (2011): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Helmke, A. (2013): Individualisierung: Hintergrund, Missverständnisse, Perspektiven. In: Pädagogik 02/2013. Weinheim: Beltz. S. 34–37.
- Henze, A. (1928): Hilfsschule für geistesschwache Kinder. In: Nohl, H./Pallat, L. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik, Band 4. Die Theorie der Schule und der Schulaufbau. Langensalza: Julius Beltz, S. 145–156.
- Herrlitz, H.-G./Hopf, W./Titz, H. (1998): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. Weinheim und München: Juventa.
- Herrmann, J. (2012): Mythos Selbständigkeit von Schule? Fallstudien zum Modellvorhaben „Selbständige Schule. NRW“. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Hesse, A. (1995): Die Professoren und Dozenten der preußischen Akademien (1926–1933) und Hochschulen für Lehrerbildung (1933–1941). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Hesse, G. (2005): Lehrgang und Projektarbeit. In: Christiani, R. (Hrsg.): Jahrgangsübergreifend unterrichten. Berlin: Cornelsen Scriptor. S. 104–114.
- Hessisches Kultusministerium (1993): Hessisches Schulgesetz. Wiesbaden.
- Heymann, H.W. (2007): Lernen und Arbeiten im Team. In: Pädagogik 4/2007, S. 6–9.
- Heywang, E. (1913): Die Arbeitsschulidee in der einklassigen Volksschule. Leipzig: Wunderlich.
- Higelke, K. (1941): Neubau der Volksschularbeit. Plan, Stoff und Gestaltung nach den neuen Richtlinien des Reichserziehungsministeriums. Leipzig: Klinkhardt.
- Hillenbrand (2012): Inklusive Bildung – Plädoyer für einen Perspektivwechsel. In: Pädagogik 12/2012, S. 44–46.
- Hinrichs, J. (2003): Elefantenbuch. Braunschweig: Schroedel.
- Hinz, A. (1999): Schulkultur ist Lebenskultur. Ein Plädoyer für Rituale in der Schule. In: Pädagogik 4/1999, S. 18–22.
- Hinz, R./Sommerfeld, D. (2004): Jahrgangsübergreifende Klassen. In: Christiani, R. (Hrsg.): Schuleingangsphase: neu gestalten. Diagnostisches Vorgehen. Differenziertes Fördern und Förderpläne. Jahrgangsübergreifendes Unterrichten. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 165–186.
- Hinz, R./Beutel, S.-I. (2008): Schulanfang im Wandel. Selbstkonzepte der Kinder als pädagogische Aufgabe. Berlin: Lit Verlag.
- Hinz, R./Walther, R. (2009) (Hrsg.): Heterogenität in der Grundschule. Den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen. Weinheim: Beltz.
- Holling, M. (2005): Helfersystem für Fortgeschrittene. In: Christiani, R. (Hrsg.): Jahrgangsübergreifend unterrichten. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 80–84.
- Holtstiege, H. (1986): Maria Montessori und die „reformpädagogische Bewegung“. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Holtstiege, H. (1987): Maria Montessoris Neue Pädagogik: Prinzip Freiheit – Freie Arbeit. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Holtstiege, H. (1994): Montessori-Pädagogik und soziale Humanität. Perspektiven für das 21. Jahrhundert. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Horster, L./Rolf, H.-G. (2001): Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse. Weinheim und Basel: Beltz.
- Hördt, Ph. (1933): Grundformen volkhafte Bildung. Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Huber, F. (1931): Ist Abhilfe möglich? In: Huber, F. (1970) (Hrsg.): Die Landschule. Entwicklung und gegenwärtige Fragestellung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 16–20.
- Huber, F. (1944): Allgemeine Unterrichtslehre. Leipzig: Klinkhardt.
- Huber, F. (1950): Allgemeine Unterrichtslehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2. überarbeitete Auflage.
- Huber, F. (1953): Sonderformen des unmittelbaren Unterrichts. In: Huber, F. (Hrsg.) (1970): Die Landschule. Entwicklung und gegenwärtige Fragestellung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 33–40.
- Huber, F. (1954): Allgemeine Unterrichtslehre im Abriss. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 4. erweiterte Auflage.
- Huber, F. (1957): Allgemeine Unterrichtslehre im Abriss. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 5. erweiterte Auflage.
- Huber, F. (1961): Unsere Landschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2. überarbeitete Auflage.
- Huber, F. (Hrsg.) (1970): Die Landschule. Entwicklung und gegenwärtige Fragestellung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Huber, F. (1972): Allgemeine Unterrichtslehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 11. durchgesehene Auflage.
- Huber, B. (2000): Team Teaching. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Hübner, J./Traube, S. (2006): Helfen Lernen. In: Kastirke, N./Jennessen, S. (Hrsg.): Die Neue Schuleingangsphase als Thema der Schulentwicklung. Forschung, Stolpersteine, Praxisempfehlungen. Baltmannsweiler: Schneider, S. 125–152.



- Huf, Ch. (2006): Didaktische Arrangements aus der Perspektive von SchulanfängerInnen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Huster, E.-U./Kraiker, G./Scherer, B./Schlotmann, F.-K./Welteke, M. (1975) (Hrsg.): Determinanten der westdeutschen Restauration 1945–1949. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Ingenkamp, K.-H. (1969): Zur Problematik der Jahrgangsklasse. Eine empirische Untersuchung. Weinheim, Basel: Beltz.
- Inckemann, E. (2014): Binnendifferenzierung – Individualisierung – adaptiver Unterricht. In: Einsiedler, W. et al. (Hrsg.): Handbuch für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 374–384.
- Jennessen, S./Kastirke, N./Lock, K. (2006): Zahlen, Fakten und was sie für die Schulentwicklung bedeuten können. In: Jennessen, S./Kastirke, N. (Hrsg.): Die Neue Schuleingangsphase als Thema der Schulentwicklung. Forschung, Stolpersteine, Praxisempfehlungen. Baltmannsweiler: Schneider, S. 45–78.
- Jetter, I.L. (1906): Neue Schulkunst. Spezielle Didaktik und Methodik eines entwickelnd-erziehenden Unterrichts. Band 1: Spezielle Didaktik. Dresden: Bleyl & Kaemmerer.
- Kade, F. (1930): Die neue Dorfschule. Frankfurt a.M.: Moritz Diesterweg.
- Kade, F. (1932): Die neue Bewegung zur Landschulreform. In Kade, F. (Hrsg.): Versuchsarbeit in deutschen Landschulen. Frankfurt a.M.: Moritz Diesterweg, S. 1–5.
- Kade, F. (1956): Schule im Werden. Bonn, Hannover, Stuttgart: Dümmeler.
- Kaestner, P. (1928): Die Volksschule. In: Nohl, H./Pallat, L. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik, Band 4. Die Theorie der Schule und der Schulaufbau. Langensalza: Julius Beltz, S. 105–136.
- Kahle, H. (1887): Grundzüge der evangelischen Volksschulereziehung. Breslau: Carl Dülfer.
- Kammermeyer, G. (1999): Sind Schulfähigkeit und Schuleingangsdiagnostik bei einer Reform des Schulanfangs unnötig? Kommentar zum Beitrag von Sigrun Richter. In: Brügelmann, H. et al. (Hrsg.): Jahrbuch Grundschule. Fragen der Praxis – Befunde der Forschung. Seelze/Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, S. 30–34.
- Kammermeyer, G. (2001): Schulfähigkeit und Schuleingangsdiagnostik. In: Einsiedler, W. et al. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 253–262.
- Kammermeyer, G. (2004): Schulfähigkeit. In: Christiani, R. (Hrsg.): Schuleingangsphase: neu gestalten. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Kampmann, B./Gerunde, H. (1996): Die Bedeutung von Ritualen im multikulturellen Lernprozess. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP) 19/1996, H.4, 6–10.
- Kansy, I. (2005): Projekt zum Schulanfang. In: Christiani, R. (Hrsg.): Jahrgangsübergreifend unterrichten. Ziele, Erfahrungen. Organisieren, Informieren. Differenzieren, Beurteilen. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 114–114.
- Keck, R. (2001): Schulleben. In: Einsiedler, W. et al. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 203–212.
- Kehr, E. (1898): Die Praxis der Volksschule. Ein Wegweiser zur Führung einer geregelten Schuldisziplin und zur Erteilung eines methodischen Schulunterrichtes für Volksschullehrer und für solche, die es werden wollen. Gotha: Thienerstadt, 11. Auflage.
- Kellner, L. (1874): Zur Pädagogik der Schule und des Hauses. Aphorismen. Essen: Bädeler.
- Kemp, P.P. (2004): Von Klasse 1 und 2 zu Klasse 1 bis 4: In: Christiani, R. (Hrsg.): Schuleingangsphase: neu gestalten. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Kempinsky, H. (1949): Die Einlehrerschule. Eine Handreichung für Lehrer an einklassigen und wenig gegliederten Schulen. Bonn: Dürrsche Buchhandlung.
- Kempowski, W. (1997): Meine Erfahrungen mit der Landschule. In: Sandfuchs, U./Stange, E.-M./Kost, S. (Hrsg.): Kleine Grundschule und jahrgangsübergreifendes Lernen. Schülerrückgang als pädagogische Herausforderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 117–122.
- Kerschensteiner, G. (1920): Begriff der Arbeitsschule. Leipzig: Teubner.
- Kern, H. (1887): Grundriss der Pädagogik. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung.
- Key, E. (1963): Die Seelenmorde in den Schulen. In: Diederich, J. (Hrsg.): Die pädagogische Bewegung ‚vom Kindes aus‘. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kielhorn, H. (1887): Hilfsschule, Hilfsklasse für schwachbefähigte Kinder. In: Klink, J.-G. (1966) (Hrsg.): Zur Geschichte der Sonderschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 68–70.
- Klafki, W. et al. (1962): Didaktische Analyse. Hannover: Schroedel.
- Klafki, W. et al. (1982): Schulnahe Curriculumentwicklung und Handlungsforschung im Marburger Grundschulprojekt. Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1984): Restaurative Schulpolitik 1945–1950 in Westdeutschland. In: Kemper, H. (Hrsg.): Theorie und Geschichte der Bildungsreform. Eine Quellensammlung von Comenius bis zur Gegenwart. Königstein: Forum Academicum in der Verlagsgruppe Athenäum, S. 173–177.
- Klafki, W. (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz.

- Klafki, W./Stöcker, H (1991): Innere Differenzierung des Unterrichts. In: Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz, S. 173–208.
- Klemm, K. (1977): Selektion in der Grundschule. In: Hänsel, D./Klemm, K. (Hrsg.): Lernen in der Grundschule: Ziele und Konsequenzen der Grundschulreform. Weinheim: Beltz.
- Klemm, K. (1997): Zur Grundschulentwicklung in Sachsen bei sinkenden Schülerzahlen. In: Sandfuchs, U./Stange, E.-M./Kost, S. (Hrsg.): Kleine Grundschulen und jahrgangsübergreifendes Lernen. Schülerrückgang als pädagogische Herausforderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 135–140.
- Klemm, K. (2009): Klassenwiederholung – teuer und unwirksam. Eine Studie zu den Ausgaben für Klassenwiederholungen in Deutschland. Gütersloh: Bertelsmann.
- Klemm, K./Preuss-Lausitz (2011): Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schule. URL: [http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek06\\_SondPaed/Studie\\_Klemm\\_Preuss-Lausitz\\_NRW\\_Inklusionskonzept\\_2011.pdf](http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek06_SondPaed/Studie_Klemm_Preuss-Lausitz_NRW_Inklusionskonzept_2011.pdf) (zuletzt aufgerufen am 23.06.2014).
- Klewitz, M./Leschinsky, A. (1984): Institutionalisierung des Volksschulwesens. In: Baethge, M./Nevermann, K. (Hrsg.): Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 5. Stuttgart: Klett Verlag, S. 72–97.
- Klink, J.-G. (1966) (Hrsg.): Zur Geschichte der Sonderschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klippert, H. (2008a): Methoden-Training: Bausteine für den Unterricht. Weinheim, Basel: Beltz.
- Klippert, H. (2008b): Kommunikations-Training: Bausteine für den Unterricht. Weinheim, Basel: Beltz.
- Klippert, H. (2008c): Besser lernen. Kompetenzvermittlung und Schüleraktivierung im Schulalltag. Stuttgart: Klett.
- Klippert, H. (2010): Heterogenität im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können. Weinheim: Beltz.
- Kluge, B. (1992): Peter Petersen: Lebenslauf und Lebensgeschichte; auf dem Weg zu einer Biographie. Heinsberg: Agentur Dieck.
- Knauf, A. (1997): Grundschulen geben sich ein Profil – Kleine Grundschulen in Brandenburg. In: Sandfuchs, U./Stange, E.-M./Kost, S. (Hrsg.): Kleine Grundschulen und jahrgangsübergreifendes Lernen. Schülerrückgang als pädagogische Herausforderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 141–150.
- Knauf, T. (1979) (Hrsg.): Handbuch zur Unterrichtsvorbereitung in der Grundschule. Planungshilfen und Unterrichtsmethoden. Bensheim: päd. Extra-Buchverlag.
- Knauf, T. (2003): Die Idee des altersgemischten Lernens in der Pädagogik Maria Montessoris. In: Laging, R. (Hrsg.): Altersgemischtes Lernen in der Schule. Baltmannsweiler: Schneider, S. 151–160.
- Knörzer, W. (1997): Kombinierte Grundschulklassen in Baden-Württemberg, mehr als eine Notlösung? In: Sandfuchs, U. et al. (Hrsg.): Kleine Grundschule und jahrgangsübergreifendes Lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 95–116.
- Knörzer, W./Grass, K. (1998): Einführung Grundschule. Geschichte – Auftrag – Innovation. Weinheim, Basel: Beltz.
- Kolbeck, H.-H. (1966): Die Schule auf dem Lande. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Konrad, K./Traub, S. (1999): Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis. München: Oldenbourg.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006)(Hrsg.): Bildung in Deutschland 2006. Ein indikatorgestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kottmann, B. (2006): Selektion in die Sonderschule. Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kottmann, B. (2007): Für den Umgang mit Heterogenität im Studium sensibilisieren. Das Bielefelder Projekt: „Schule für alle“. In: Pädagogik 12/2007, S. 30–33.
- Kramer, R. (1983): Maria Montessori. Leben und Werk einer großen Frau. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Krebs, A. (1937): Die nationalsozialistische Volksschule. Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Kreitmair, K. (1963): Berthold Otto. Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn: Schöningh.
- Kroh, O. (1961): Die Phasen der Jugendentwicklung. Sonderdruck aus: Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes. Weinheim: Beltz, 3./4. Auflage.
- Kroj, T. (1972): Die Eingangsstufe der Grundschule – auf dem Weg zur Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit. In: Kroj, T (Hrsg.): Die Eingangsstufe. Voraussetzungen, Modelle, Probleme. Dargestellt am Beispiel der Schulversuche in Hessen. Stuttgart: Klett, S. 10–19.
- Krüger, H. (1983): Gruppendiskussionen. Überlegungen zur Rekonstruktion sozialer Wirklichkeiten aus der Sicht der Betroffenen. In: Soziale Welt. 34. Jahrgang, S. 90–109.
- Kucharz, D./Wagner, M. (2007): Jahrgangsübergreifendes Lernen. Eine empirische Studie zu Lernen, Leistung und Interaktion von Kindern in der Schuleingangsphase. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kuhlemann, F.M. (1991): Niedere Schulen. In: Berg, Ch. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV 1870–1918. München: München, S. 179–217.
- Kuhlemann, F.M. (1992): Modernisierung und Disziplinierung. Sozialgeschichte des preußischen Volksschulwesens 1794–1872. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

- Kuhlmann, C. (1970): Schulreform und Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland 1946–1966. Stuttgart: Klett.
- Kultusministerkonferenz der BRD (KMK 1970): Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. Beschluss der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1970. In: Neuhaus, E. (1991): Reform der Grundschule. Darstellung und Analyse auf dem Hintergrund erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kultusministerkonferenz der BRD (KMK 1994): Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. Herausgegeben vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der BRD. Bonn. URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen-beschluesse/1970/1970\\_07\\_02\\_Empfehlungen\\_Grundschule.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen-beschluesse/1970/1970_07_02_Empfehlungen_Grundschule.pdf) (zuletzt aufgerufen am 12.12.2012).
- Kultusministerkonferenz der BRD (KMK 1997): Empfehlungen zum Schulanfang. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.10.1997. URL: <http://www.kmk.org/doc/beschl/schulanf.pdf> (zuletzt aufgerufen am 12.12.2012).
- Kultusministerkonferenz der BRD (KMK 2011a): Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 195 – Dezember 2011. Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2001 bis 2010. Herausgegeben vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der BRD. Berlin. URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dok\\_195.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dok_195.pdf) (zuletzt aufgerufen am 7.2.2013).
- Kultusministerkonferenz der BRD (KMK 2011b): Definitionskatalog zur Schulstatistik 2011. Herausgegeben vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der BRD. Berlin. URL: <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/KomStat/Defkat2011.pdf> (zuletzt aufgerufen am 7.2.2013).
- Kultusministerkonferenz der BRD (KMK 2012): Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 198 – Dezember 2012. Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2002 bis 2011. Herausgegeben vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der BRD. Berlin. URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dok\\_198.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dok_198.pdf) (zuletzt aufgerufen am 7.2.2013).
- Kultusministerkonferenz der BRD (KMK 2014): Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 204 – März 2014. Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2003 bis 2012. Herausgegeben vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der BRD. Berlin. URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/SKL\\_Dok\\_2012.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/SKL_Dok_2012.pdf) (zuletzt aufgerufen am 24.6.2014).
- Kultusministerium Sachsen-Anhalt (2009): Schulgesetz Sachsen-Anhalt (2009). URL: [http://www.mk-bereich.bildung-isa.de/Bildung/ge-schulgesetz\\_2009.pdf](http://www.mk-bereich.bildung-isa.de/Bildung/ge-schulgesetz_2009.pdf). (zuletzt aufgerufen am 7.2.2013).
- Laduga, F. (1927): Beiträge zur Entwicklung des Volksschulwesens in der Provinz Westfalen 1815–1848. Emsdetten: Lechte.
- Laga, G. (1989): Das standardisierte Forschungsinterview. Hannover: Universität FB EW 1.
- Laging, R. (1997): Jahrgangsübergreifendes Lernen – Opas Pädagogik oder zukunftsorientierter Reformansatz? In: Sandfuchs, U./Stange, E.-M./Kost, S. (Hrsg.): Kleine Grundschulen und jahrgangsübergreifendes Lernen. Schüler-rückgang als pädagogische Herausforderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 21–40.
- Laging, R. (2003) (Hrsg.): Altersgemischtes Lernen in der Schule. Baltmannsweiler: Schneider.
- Laging, R. (2007): Bewegungserziehung in altersgemischten Gruppen. In: De Boer, H.; Burk, K.; Heinzel, F. (Hrsg.): Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Frankfurt a.M.: Arbeitskreis Grundschule Band 28, S. 232–245.
- Lamnek, S. (1989): Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken. München: PVU.
- Lange, H. (1967): Schulbau und Schulfassung der frühen Neuzeit. Zur Entstehung und Problematik des modernen Schulwesens. Weinheim, Berlin: Beltz.
- Langel, H. (1985): Die Entwicklung des Schulwesens in Preußen unter Franz Albrecht Schulz 1733–1763. Hildesheim, Zürich, New York: Olms. 1. Ausgabe.
- Lassek, M./Struckmeyer, R. (2003): Altersgemischte Anfangsklassen – eine Regelschule geht am Schulanfang neue Wege. In: Laging, R. (Hrsg.): Altersgemischtes Lernen in der Schule. Baltmannsweiler: Schneider, S. 169–185.
- Lenhardt, G. (2003): Begabung – Qualifikation – Schulpraxis. Die verspätete Entwicklung der deutschen Schule. In: Anzengruber, G./Reiterer, E. (Hrsg.): Begabungsglaube. Analyse, Kritik, Schulrealität. (Schulheft 109). Wien: Verein der Förderer der Schulhefte, S. 36–61.
- Leschinsky, A./Roeder, P.M. (1976): Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung. Stuttgart: Klett.
- Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Baden-Württemberg (LfEuU BW 2002) (Hrsg.): Schulanfang auf neuen Wegen. Vorläufiger Abschlussbericht zur Eingangsstufe der Grundschule. Arbeitskreis Wissenschaftliche Begleitung Schulanfang auf neuen Wegen.
- Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LiSuM 2003) (Hrsg.): FLEX – Handbücher 1 bis 8. URL: [http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbs/unterricht\\_und\\_pruefungen/rahmenlehrplaene/grundschule/flexible\\_eingangsphase/flex\\_1\\_01.pdf](http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbs/unterricht_und_pruefungen/rahmenlehrplaene/grundschule/flexible_eingangsphase/flex_1_01.pdf) (zuletzt aufgerufen am 11.06.2013).
- Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LiSuM 2007) (Hrsg.): Evaluation der flexiblen Schuleingangsphase FLEX im Land Brandenburg in den Jahren 2004–2006. URL: [http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/forschung/brandenburg/FLEX\\_Evaluationsbericht2007.pdf](http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/forschung/brandenburg/FLEX_Evaluationsbericht2007.pdf) (zuletzt aufgerufen am 11.06.2013).

- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen (LSW NW 1993): Bilanz und Perspektive. Drittes Grundschulsymposium Nordrhein-Westfalen, 20.–22. September 1993. Dokumentation. Soest: Verlagskontor.
- Lichtenstein-Rother, I./Röbe, E. (1982): Grundschule. Der pädagogische Raum für Grundlegung der Bildung. Weinheim: Beltz.
- Liebers, K. (2008): Kinder in der flexiblen Schuleingangsphase. Perspektiven für einen gelingenden Schulstart. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Liebers, K. (2014): Lehrpläne für die Grundschule. In: In: Einsiedler, W. et al. (Hrsg.): Handbuch für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 339–344.
- Löffler, E. (1940): Der Aufbau des deutschen Schulwesens. In: Benze, R. (Hrsg.): Deutsche Schulerziehung. Jahrbuch des deutschen Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht. Berlin: E.S.Mittler und Sohn, S. 61–93.
- Ludwig, H. (2003) (Hrsg.): Erziehen mit Maria Montessori. Freiburg, Basel, Wien: Herder, 5. überarbeitete und erweiterte Neuauflage.
- Ludwig, H. (2004): Montessori-Pädagogik in der Diskussion – Rückblick und Ausblick. In: Ludwig, H. (Hrsg.): Montessori-Schulen und ihre Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider, S. 208–222.
- Lürje-Klose, B. (2013): Inklusion – Herausforderung für Schul- und Unterrichtsentwicklung. In: Pädagogik 9/2013, S. 34–37.
- Lundgreen, P. (1980a): Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Teil 1: 1770–1918. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Lundgreen, P. (1980b): Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick Teil 2: 1918–1980. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Mader, J. (1989): Schulkindergarten und Zurückstellung. Münster: Waxmann.
- Mader, J./Roßbach, H. – G./Tietze, W. (1991): Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung im Primarbereich – Untersuchungen zum Regelsystem. In: Beck, K./Kell, A. (Hrsg.): Bilanz der Bildungsforschung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Malmquist, E. (2003): Sicher zum Lesen. Leipzig, Stuttgart, Düsseldorf: Klett.
- Mandl, H./Reinmann-Rothmeier, G. (2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz PVU, S. 599–646.
- Martschinke, S./Kirschhock, E.-M./Frank, A. (2001): Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb. Band 1. Der Rundgang durch Hörhausen. Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit. Donauwörth: Auer.
- Maschmann, I./Oelkers, J. (1985) (Hrsg.): Peter Petersen. Beiträge zur Schulpädagogik und Erziehungsphilosophie. Heinsberg: Agentur Dieck.
- Matz, St./Knauf, T. (2003): Altersmischung in der Praxis einer Montessori-Schule – eine Beobachtungsstudie zur Auftretenshäufigkeit ausgewählter Aspekte altersgemischter Lerngruppen. In: Laging, R. (Hrsg.): Altersgemischtes Lernen in der Schule. Baltmannsweiler: Schneider. S. 72–79.
- Mayring, Ph. (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Merkens, H. (1995): Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft. In: Eberwein, H./Mand, J. (Hrsg.): Forschen für die Schulpraxis. Weinheim: Beltz.
- Meuser, M./Nagel, U. (2003): Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Fricbertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. München und Weinheim: Juventa. S. 481–491.
- Meyer, F. (1976): Schule der Untertanen. Lehrer und Politik in Preußen 1848–1900. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Meyer, H. (1980): Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. 1. Auflage. Frankfurt a.M.: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, H. (1987): Unterrichtsmethoden II: Praxisband. Frankfurt a.M.: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, H. (1991): Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. 10. Auflage. Frankfurt a.M.: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, H./Jank, W. (2005): Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, H. (2009): Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. Neuausgabe, 3. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, H./Jank, W. (2005): Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, H. (2009): Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, M./Prenzel, M./Hellekamps, S. (2008): Editorial: Perspektiven der Didaktik. In: Meyer, M./Prenzel, M./Hellekamps, S. (Hrsg.): Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 9/2008, S. 7–12.
- Meyer-Willner, G. (2001): Differenzierung und Individualisierung. In: Einsiedler, W. et al. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 367–376.
- Michael, B./Schepp, H.-H. (1974) (Hrsg.): Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Eine Quellensammlung zum Verhältnis von Gesellschaft, Schule und Staat im 19. und 20. Jahrhundert. Band 2: Von der Weimarer Republik bis zur BRD/DDR. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Miller, S. (2011): Modelle Innerer Differenzierung. In: Janzen, W. et al. (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Band 4. Stuttgart: Kohlhammer, S. 219–223.

- Ministerium für Kultus, Sport und Jugend Baden-Württemberg (MKSJ BW 2006) (Hrsg.): Schulanfang auf neuen Wegen. Abschlussbericht zum Modellprojekt. Arbeitskreis wissenschaftliche Begleitung Schulanfang auf neuen Wegen. URL: [www.kultusportal-bw.de/servlet/.../2006-Abschlussbericht\\_24-07.pdf](http://www.kultusportal-bw.de/servlet/.../2006-Abschlussbericht_24-07.pdf) (zuletzt aufgerufen am 23.4.2012).
- Ministerium für Kultus, Sport und Jugend Baden-Württemberg (MKSJ BW 2009): Schulanfang auf neuen Wegen. Informationen zur Eingangsstufe der Grundschule. URL: [http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/show/1187992/Schulanfang\\_auf\\_neuen\\_Wegen-2010\\_Web.pdf](http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/show/1187992/Schulanfang_auf_neuen_Wegen-2010_Web.pdf) (zuletzt aufgerufen am 23.4.2012).
- Ministerium für Schule, Kinder und Jugend im Land Nordrhein-Westfalen (MSJK NW 1985): Richtlinien und Lehrpläne. Frechen: Ritterbach.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen (MSW NW 2003a): Gesetz zur Stärkung von Bildung und Erziehung (Schulrechtsänderungsgesetz 2003). URL: [https://recht.nrw.de/lmi/owa/br\\_vbl\\_detail\\_text?anw\\_nr=6&vld\\_id=3009&vld\\_back=N413&sg=&menu=1](https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vld_id=3009&vld_back=N413&sg=&menu=1) (zuletzt aufgerufen am 23. 6. 2014).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen (MSW NW 2003b): Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Frechen: Ritterbach.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen (MSW NW 2003c): Erfolgreich Starten. Schulfähigkeitsprofil als Brücke zwischen Kindergarten und Grundschule. Frechen: Ritterbach.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen (MSW NW 2004): Konzept zur Schuleingangsphase. Bildungspolitische, pädagogische und organisatorische Eckpunkte. URL: [http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Schulformen/Grundschule/Schuleingangsphase/Schuleingangsphase\\_Konzept/Eingang.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Schulformen/Grundschule/Schuleingangsphase/Schuleingangsphase_Konzept/Eingang.pdf) (zuletzt aufgerufen am 18.10.2013).
- Ministerium für Schule, Kinder und Jugend im Land Nordrhein-Westfalen (MSW NW 2008): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Frechen: Ritterbach.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen (MSW NW 2010): Übersichtsliste der Regionalen Bildungsnetzwerke in NRW. URL: <http://www.regionale.bildungsnetzwerke.nrw.de/hinweise.htm> (zuletzt aufgerufen am 20.5.2010).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen (MSW NW 2011): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2010/2011. Statistische Übersicht 373 – 2. Auflage.
- Möckel, A. (1976): Selbständigkeit und Isolation der Hilfsschule in der Weimarer Republik. In: Heinemann, M. (Hrsg.): Sozialisation und Bildungswesen in der Weimarer Republik. Stuttgart: Klett. 1. Auflage, S. 117–130.
- Mohr, K. (1965): Die Reform der Volksschule auf dem Lande. München: Kösel.
- Montessori, M. (1930): Die Erziehung des Kindes. In: Das werdende Zeitalter IX 1930, S. 1–2.
- Montessori, M. (1941): Das Kind. In: Böhm, W. (Hrsg.) (1996): Maria Montessori: Texte und Gegenwartsdiskussion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 5. Auflage, S. 53–62.
- Montessori, M. (1951): Das Ministerium für menschliche Erziehung. In: Böhm, W. (Hrsg.) (1996): Maria Montessori: Texte und Gegenwartsdiskussion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 17–22.
- Montessori, M. (1966a): Über die Bildung des Menschen. Hrsg. von P. Oswald und G. Schulz-Benesch. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Montessori, M. (1966b): Von der Kindheit zur Jugend. Freiburg: Herder.
- Montessori, M. (1969): Die Entdeckung des Kindes. Freiburg: Herder.
- Montessori, M. (1972): Das kreative Kind. Der absorbierende Geist. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Montessori, M. (1976): Die Schule des Kindes. Hrsg. von P. Oswald und G. Schulz-Benesch. Freiburg: Herder.
- Montessori, M. (1979): Spannungsfeld Kind – Gesellschaft – Welt. Auf dem Wege zu einer ‚Kosmischen Erziehung‘. Freiburg: Herder.
- Montessori, M. (1987): Kinder sind anders. München: Deutscher Taschenbuch Verlag. 1. Auflage.
- Montessori, M. (2005): Grundlagen meiner Pädagogik. Wiebelsheim: Quelle und Meyer. 9. Auflage.
- Montessori, R./Schneider-Henn, K. (1983): Uns drückt keine Schulbank: Montessori-Erziehung im Bild. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Moser, H. (1978): Didaktisches Planen und Handeln: eine praxisbezogene Einführung. München: Kösel.
- Müller, J. (1956): Strukturwandel des Dorfes. Einfluß auf die ländliche Bildungsarbeit. Darmstadt: Winter.
- Müller, J. (1957): Die Landpädagogische Situation in der Bundesrepublik Deutschland. In: Beyer, U./Drefenstedt, E./Müller, J. (Hrsg.): Die Landschule in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik. Schwelm: Schule und Nation Verlags-GmbH, S. 9–99.
- Müller, P. (2004): Vom Förderplan zur Förderempfehlung. In: Christiani, R. (Hrsg.): Schuleingangsphase neu gestalten. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 155–164.
- Müller-Petersen, E. (1934): Führung im Rechenunterricht. In: Petersen, P. (Hrsg.): Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan. Weimar: Böhlau Nachfolger, S. 41–66.
- Müller, G./Wittmann, E. (2004a): Das Zahlenbuch. Schülerbände. Stuttgart: Klett.
- Müller, G./Wittmann, E. (2004b): Das Zahlenbuch. Lehrerbände. Stuttgart: Klett.



- Müller, G./Wittmann, E. (2005): Mathematiklernen in jahrgangsbezogenen und jahrgangsgemischten Klassen mit dem Zahlenbuch. Düsseldorf, Leipzig, Stuttgart: Ernst Klett Grundschulverlag.
- Nave, K.-H. (1980): Die allgemeine deutsche Grundschule. Ideengeschichtliche Grundlegung und Verwirklichung in der Weimarer Republik. Frankfurt a.M.: Arbeitskreis Grundschule. 2. unveränderte Auflage. Reprint der 1. Auflage von 1961, Weinheim: Beltz.
- Neuhaus, E. (1991): Reform der Grundschule: Darstellung und Analyse auf dem Hintergrund erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Neuhaus-Siemon, E. (2001): Grundfragen des Lehrplans unter besonderer Berücksichtigung der Auswahl und Anordnung von Inhalten des Grundschulunterrichts. In: Einsiedler, W. et al. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 299–311.
- Neuhaus-Siemon, E. (2014): Grundfragen der Lehrplantheorie und der Lehrplanforschung. In: Einsiedler, W. et al. (Hrsg.): Handbuch für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 331–339.
- Nickel, H. (1988): Die ‚Schulreife‘. Kriterien und Anhaltspunkte für Schuleingangsdiagnostik und Einschulungsberatung. In: Portmann, R. (Hrsg.): Kinder kommen zur Schule. Hilfen und Hinweise für eine kindorientierte Einschulungspraxis. Frankfurt am Main.
- Niedersächsisches Kulturstministerium (NMK 2007): Jahrgangsgemischte Eingangsstufe – ein Weg zum erfolgreichen Lernen. Information, Anregungen, Hilfen. URL: [http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation\\_id=2018&article\\_id=6230&\\_psmand=8](http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=2018&article_id=6230&_psmand=8) (zuletzt aufgerufen 18.10.2013).
- Nohl, H. (1949): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt a.M.: Schulte-Blumke, 3. unver. Auflage.
- Odenbach, K. (1974): Studien zur Didaktik der Gegenwart. Braunschweig: Westermann.
- OECD (2010): PISA 2009 Ergebnisse: Zusammenfassung. <http://www.oecd.org/berlin/themen/pisa2009-ergebnisse.htm> (zuletzt aufgerufen 18.10.2013).
- Oelkers, J. (1982): Intention und Wirkung: Vorüberlegungen zu einer Theorie pädagogischen Handelns. In: Luhmann, N./Schorr, K.E. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Oelkers, J. (1985): Petersen und die Reformpädagogik. In: Maschmann, I./Oelkers, J. (Hrsg.): Peter Petersen. Beiträge zur Schulpädagogik und Erziehungsphilosophie. Heinsberg: Dieck, S. 55–99.
- Oelkers, J. (1989b): Petersen und der Nationalsozialismus. In: Keil, W. (Hrsg.): Pädagogische Bezugspunkte – Exemplarische Anregungen. Festschrift für Hans Scheuerl. Regensburg: Roderer, S. 99–130.
- Oelkers, J. (1996): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim und München: Juventa. 3. vollständig bearbeitete Auflage.
- Oelkers, J. (2005): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim und München: Juventa. 4. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage.
- Ortmeyer, B. (2006): MYTHOS und PATHOS statt LOGOS und ETHOS. Zu den Publikationen führender Erziehungswissenschaftler in der NS-Zeit: Eduard Spranger, Herrmann Nohl, Erich Weniger und Peter Petersen. Weinheim und Basel: Beltz.
- Ortmeyer, B. (2010): „Säulenheilige“ der deutschen Erziehungswissenschaft und die NS-Zeit. Vom Umgang mit der NS Vergangenheit am Beispiel von Peter Petersen. In: Pädagogik 11/2010. Weinheim: Beltz, S. 46–49.
- Ostwald, W. (1912): Der energetische Imperativ. Leipzig: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Ostwald, P./Schulz-Benesch, G. (1967/alt/1993) (Hrsg.): Grundgedanken der Montessori-Pädagogik, zusammengestellt aus Maria Montessoris Schrifttum und Wirkkreis. Freiburg: Herder. 12. Auflage.
- Otto, B. (1963): Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn: Schöningh.
- Ottweiler, O. (1979): Die Volksschule im Nationalsozialismus. Basel, Weinheim: Beltz.
- Pädagogisches Konzept (2003): Jahrgangsübergreifendes Arbeiten an der Ernst-Moritz-Arndt Schule ab dem Schuljahr 2003/04 (unveröffentlichtes Manuskript).
- Paulsen, F. (1908): Moderne Erziehung und geschlechtliche Sittlichkeit. Einige pädagogische und moralische Betrachtungen für das Jahrhundert des Kindes. Berlin: Reuther & Reichard.
- Peetz, R. (1897): Der Abtheilungsunterricht in der Volksschule. Sein Wesen und seine Methode. Wien: Pichlers Witwe & Sohn.
- Peschel, F. (2002a): Offener Unterricht. Idee – Realität – Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil 1: Allgemeindidaktische Überlegungen. Baltmannsweiler: Schneider
- Peschel, F. (2002b): Offener Unterricht. Idee – Realität – Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil 2: Fachdidaktische Überlegungen. Baltmannsweiler: Schneider
- Peschel, F. (2007): Vom Abteilungsunterricht zum Offenen Unterricht. In: de Boer, H. et al. (Hrsg.): Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Grundschulverband, S. 104–115.



- Peterßen, W.: (2003) Lehreraufgabe Unterrichtsplanung. München: Oldenbourg.
- Petersen, E./Petersen, P. (1965): Die Pädagogische Tatsachenforschung. Paderborn: Schöningh.
- Petersen, P. (1919): Gemeinschaft und Freies Menschentum. Die Zielförderung der neuen Schule; eine Kritik der Begebungsschulen. Gotha: Perthes.
- Petersen, P. (1924alt/1962): Allgemeine Erziehungswissenschaft. Berlin: De Gruyter & Co.. Unveränderter Nachdruck der 1. Auflage von 1924.
- Petersen, P./Wolff, H. (1925): Eine Grundschule nach den Grundsätzen der Lebensgemeinschaftsschule. Weimar: Böhlau.
- Petersen, P. (1930a): Schulleben und Unterricht einer freien allgemeinen Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung. Weimar: Hermann Böhlau Nachfolger.
- Petersen, P./Förtsch, A. (1930b): Das gestaltende Schaffen im Schulversuch der Jenaer Universitätsschule 1925–1930. Weimar: Hermann Böhlau Nachfolger.
- Petersen, P. (1931): Der Ursprung der Pädagogik. Berlin, Leipzig: DeGruyter.
- Petersen, P. (1932): Pädagogik. Berlin: E.S. Mittler und Sohn.
- Petersen, P. (1932b): Der Jena-Plan und die Landschule. In Kade, F. (Hrsg.): Versuchsarbeit in deutschen Landschulen. Frankfurt a.M.: Moritz Diesterweg, S. 255–267.
- Petersen, P. (1934): Die Stufen des Gruppenunterrichts. In: Petersen, P. (Hrsg.): Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan. Weimar: Böhlau Nachfolger, S. 71–92.
- Petersen, P. (1937): Führungslehre des Unterrichts. Langensalza, Berlin, Leipzig: Beltz. 1. Auflage.
- Petersen, P. (1955): Führungslehre des Unterrichts. Braunschweig: Westermann. 5. Auflage.
- Petersen, P. (1961): Der Kleine Jena-Plan. Braunschweig: Westermann. 31. Auflage.
- Petersen, P. (1973): Pädagogik der Gegenwart. Reprint der 2. Auflage von 1937. Weinheim, Basel: Beltz.
- Petersilie, A. (1897): Das öffentliche Unterrichtswesen im Deutschen Reiche und in den übrigen europäischen Kulturländern. 1. Band. Leipzig: Hirschfeld.
- Pieler (2006): Konfetti. Das Unterrichtswerk zum Lesen- und Schreibenlernen. Braunschweig: Diesterweg
- Prenzel, A. (1995): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske und Budrich.
- Prenzel, A. (1999): Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht. Opladen: Leske und Budrich.
- Prenzel, A./Geiling, U./Carle, U. (2001): Schulen für Kinder. Flexible Eingangsphase und feste Öffnungszeiten in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prenzel, A./Bieber, G./Lieber, K. (2007): Kurzfassung der wichtigsten Ergebnisse der FLEX- Evaluation. In: LISUM (Hrsg.): Evaluation der flexiblen Schuleingangsphase FLEX im Land Brandenburg in den Jahren 2004–2006, S. 13–30.
- Prenzel, M u.a. (Hrsg.) (2004): PISA-2003 – Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster, New York: Waxmann.
- Purmann, E. (1997): Von kleinen und großen Bibern oder: Jahrgangsübergreifendes Arbeiten in der Eingangsstufe. In: Burk, K.-H. (Hrsg.): Jahrgangsübergreifendes Lernen in der Grundschule. Mehr gestalten als verwalten. Teil 12. Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule.
- Ramseger, J. (1977) (Hrsg.): Offener Unterricht in der Erprobung. Erfahrungen mit einem didaktischen Modell. München: Juventa Verlag.
- Regionalverband Ruhr (2012) (Hrsg.): Bildungsbericht Ruhr. Münster, New York, München Berlin: Waxmann.
- Reh, S. (2005): Warum fällt es Lehrerinnen und Lehrern so schwer, mit Heterogenität umzugehen? – Historische und empirische Deutungen. In: Die deutsche Schule, 97. Jg.2005, H. 1, S. 76–86.
- Reich, K. (2012): Konstruktivistische Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz.
- Reich, K. (2014): Inklusive Didaktik: Bausteine für eine inklusive Schule. Weinheim und Basel: Beltz.
- Reichen, J. (1991): Sachunterricht und Sachbegegnung. Zürich: Sabe.
- Reichsschulkonferenz (1921): Die Reichsschulkonferenz 1920: Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen; amtlicher Bericht vom Reichsministerium des Inneren. Leipzig: Quelle und Meyer.
- Reichsrichtlinien 1939. In: Fricke-Finkelnburg, R. (Hrsg.): Nationalsozialismus und Schule. Amtliche Erlasse und Richtlinien 1933–1945. Opladen: Leske und Budrich.
- Rein, W./Pickel, A./Scheller, E. (Hrsg.) (1885): Das erste Schuljahr. Dresden: Bleyel und Kaemmerer. 3. Auflage.
- Rein, W. (1909): Grundlagen der Pädagogik und Didaktik. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Rein, W./Pickel, A./Scheller, E. (Hrsg.) (1926): Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts auf Herbartischen Grundlagen. Band 1: Das erste Schuljahr. Leipzig: Bredt, 9. Auflage.
- Rohde, H. (1975): Einleitung. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Die Eingangsstufe des Primarbereichs. Band 1, Ansätze zur Entwicklung, Stuttgart: Klett.
- Richter, S. (1999): ‚Schulfähigkeit des Kindes‘ oder ‚Kindfähigkeit der Schule‘? In: Brügelmann, H. et al. (Hrsg.): Jahrbuch Grundschule. Fragen der Praxis – Befunde der Forschung. Seelze/Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung. S. 7–29.

- Röhrs, H. (1991): Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 3. durchgesehene Auflage.
- Rönne, L. v. (1855): Das Volksschulwesen des Preussischen Staates mit Einschluss des Privatunterrichts. Berlin: Veit & Comp.
- Rogers (1974): Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität. München: Kösel.
- Rhode (1975): Einleitung. In: Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates (Hrsg.): Die Eingangsstufe des Primarbereichs. Band 1. Ansätze und Entwicklung. Stuttgart: Klett, S. 13–23.
- Rohlf's (2006): Freizeitwelten von Grundschulkindern. Eine qualitative Sekundäranalyse von Fallstudien. Weinheim und München: Juventa.
- Roßbach, H.-G./Tietze, W. (1996): Schullaufbahnen in der Primarstufe. Münster: Waxmann.
- Roßbach, H.-G. (2001): Die Einschulung in den Bundesländern. In: Faust-Siehl, G./Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Schulanfang ohne Umwege. Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule.
- Roßbach, H.-G. (2003): Empirische Vergleichsuntersuchungen zu den Auswirkungen von jahrgangsheterogenen und jahrgangshomogenen Klassen. In: Laging, R. (Hrsg.): Altersgemischtes Lernen in der Schule. Baltmannsweiler: Schneider, S. 80–92.
- Rüdiger, D./Kormann, A./Peez, H. (1976): Schuleintritt und Schulfähigkeit. Zur Theorie und Praxis der Einschulung. München.
- Rutt, T. (1983): Petersenschule heute. Heinsberg: Agentur Dieck.
- Sahr, I., Gräfe, W. (2003): Gruppenarbeit mit Chefsystem. In: Laging, R. (Hrsg.): Altersgemischtes Lernen in der Schule. Hohengehren: Schneider. S. 247–252.
- Sander, A. (1969): Die Sonderschulen im geteilten Deutschland. Eine vergleichende Studie zum Auf- und Ausbau des Sonderschulwesens in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin: Marhold.
- Sandfuchs, U./Stange, E.-M./Kost, S. (1997) (Hrsg.): Kleine Grundschulen und jahrgangsübergreifendes Lernen. Schülerrückgang als pädagogische Herausforderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sassenroth, M. (1991): Schriftspracherwerb. Entwicklungsverlauf, Diagnostik und Förderung. Bern: Haupt.
- Schaub, H./Zenke, K.G. (2002): Wörterbuch Pädagogik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Scheibe, W. (1974) (Hrsg.): Zur Geschichte der Volksschule. Band 2. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 2. erweiterte und neu bearbeitete Auflage.
- Scheibe, W. (1994): Die Reformpädagogische Bewegung: 1900–1932: Eine einführende Darstellung. Weinheim, Basel: Beltz. 10. erweiterte und neu ausgestattete Auflage.
- Schenk-Danzinger (2002): Entwicklung – Sozialisation – Erziehung, 1. Teil: Von der Geburt bis zur Schulfähigkeit. Wien: Holder, Pichler, Tempsky.
- Schmidt–Stein, G. (1963): Die Jahresklasse in der Volksschule. Untersuchung, Kritik, Lösungsvorschläge. Stuttgart: Klett.
- Schmitt, H. (1992): Topographie der Reformschulen in der Weimarer Republik: Perspektiven ihrer Erforschung. In: Amlung, U./Haubfleisch, D./Link, J./Schmitt, H. (Hrsg.): Die alte Schule überwinden. Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus. Frankfurt a.M.: dipa, S. 9–31.
- Schmidt, H.-J. (1999a): Jahrgangsübergreifender Unterricht in der Grundschule. Bericht für die Deutsche Forschungsgemeinschaft. Rostock: Universität, Institut für Schulpädagogik.
- Schmidt, H.-J. (1999b): Jahrgangsübergreifender Unterricht. In: Brügelmann, H. et al. (Hrsg.): Jahrbuch Grundschule. Fragen der Praxis – Befunde der Forschung. Seelze/Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, S. 120–124.
- Schmidt, H.-J. (2001): Lehrpläne für die Grundschule. In: Einsiedler, W. et al. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 312–317.
- Schöler, J. (1998): Integration: Gemeinsame Erziehung von Kindern mit Behinderungen und Kindern ohne Behinderungen als Normalität von Schule. In: Altrichter, H./Schley, W./Schatz, M. (Hrsg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck, Wien: Studienverlag, S. 415–445.
- Scholz, G. (1996): Kinder lernen von Kindern. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schwab R. (1972): Organisation und Planung der Eingangsstufe in Gießen. In: Kroj, T (Hrsg.): Die Eingangsstufe. Voraussetzungen, Modelle, Probleme. Dargestellt am Beispiel der Schulversuche in Hessen. Stuttgart: Klett. S. 75–85.
- Schwartz, E. (1969): Die Grundschule. Funktion und Reform. Braunschweig, Westermann.
- Schweitzer, I. (1996): Beratende Unterrichtsbegleitung als Fortbildung für Lehrerinnen. In: Burk, K.-H. (Hrsg.): Jahrgangsübergreifendes Lernen in der Grundschule. Mehr gestalten als verwalten. Teil 12. Frankfurt a.M.: Arbeitskreis Grundschule, S. 89–94.
- Seitz, S. (2012): Inklusive Didaktik. Der Reichtum geht von den Kindern aus. In: Pädagogik 10/2012. Seelze: Friedrich, S. 44–48
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport des Landes Berlin (SBJS B 2004): Konzeption für die flexible Schulanfangsphase. URL: [http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/besondere\\_paedagogische\\_konzepte/schulanfangsphase/flexible\\_schulanfangsphase.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/besondere_paedagogische_konzepte/schulanfangsphase/flexible_schulanfangsphase.pdf), (zuletzt aufgerufen am 12.12.2012).

- Spitta, G. (1992): Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Ein Weg vom spontanen Schreiben zum bewussten Verfassen von Texten. Frankfurt a.M.: Cornelsen Scriptor.
- Sickingher, U. (1920): Arbeitsunterricht, Einheitsschule, Mannheimer Schulsystem im Lichte der Reichsverfassung. Leipzig: Quelle und Meyer.
- Sienknecht, H. (1968): Der Einheitsschulgedanke. Geschichtliche Entwicklung und gegenwärtige Problematik. Weinheim, Berlin: Beltz.
- Slotta, G. (1962): Die pädagogische Tatsachenforschung Peter und Else Petersens. Weinheim: Beltz.
- Spranger, E. (1949): Zur Geschichte der Deutschen Volksschule. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Stähling, R. (2005): Teamarbeit inklusive. In: Christiani, R. (Hrsg.): Jahrgangsübergreifend unterrichten. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 48–54.
- Steenberg, U. (2003): Freiarbeit. In: Steenberg, U. (Hrsg.): Handlexikon zur Montessori-Pädagogik. Ulm: Kinders, 4. überarbeitete und erweiterte Auflage.
- Steinert, H. (1993): Systemtheorie. In: Deutscher Verein für öffentliche und Private Fürsorge (Hrsg.) Fachlexikon der sozialen Arbeit. Berlin und Köln: Kohlhammer, S. 946–947.
- Strobel, A. (1931): Bildung von Unterrichtsabteilungen. In: Huber, F. (Hrsg.) (1970): Die Landschule. Entwicklung und gegenwärtige Fragestellung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 28–33.
- Strobel, A. (1956): Vorschläge für den Ausbau der Landschuloberstufe. In: Pädagogische Welt, Monatsschrift für Erziehung, Bildung, Schule. 1/1956, S. 457–465.
- Strobel, A. (1963): Die Arbeitsweise der Landschule mit besonderer Berücksichtigung der produktiven Stillarbeit. Donauwörth: Auer. 5. überarbeitete und erweiterte Auflage.
- Süselbeck, G. (2005): Ich habe meine Lehrerrolle verändert. In: Christiani, R. (Hrsg.): Jahrgangsübergreifend unterrichten. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 203–205.
- Süvern, J.W. (1966): Preußischer Unterrichtsgesetzentwurf 1819. In: Schweim, L. (Hrsg.): Schulreform in Preußen 1809–1819. Entwürfe und Gutachten. Weinheim: Beltz.
- Tews, I. (1913): Grundzüge der deutschen Gesetzgebung. Leipzig: Voigtländer.
- Terhart, E. (2008): Allgemeine Didaktik: Traditionen, Neuanfänge, Herausforderungen. In: Meyer, M./Prenzel, M./Hellekamps, S. (Hrsg.): Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 9/2008, S. 13–34.
- Tenorth, H.-E. (1986a): Leitvorstellungen didaktischen Handelns. In: Haller, H.-D./Meyer, H. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Band 3: Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 80–93.
- Tenorth, H.-E. (1986b): Deutsche Erziehungswissenschaft 1930 bis 1945. Aspekte ihres Strukturwandels. In: Zeitschrift für Pädagogik JG 32, Heft 3, S. 299–321.
- Thielmann, P. (2003): Themenorientierter Unterricht in der jahrgangsübergreifenden Stammgruppe (1.–3.) Schuljahr. In: Laging, R. (Hrsg.): Altersgemischtes Lernen in der Schule. Baltmannsweiler: Schneider. S. 263–274.
- Thies, W. (1940): Die Volksschule. In: Benze, R. (Hrsg.): Deutsche Schulerziehung. Jahrbuch des Deutschen Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht 1940. Bericht über die Entwicklung der deutschen Schule 1933–1939. Berlin: Mittler & Sohn, S. 159–175.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (TMBWK 2012): Beantwortung häufig gestellter Fragen zum Thüringer Kindertageseinrichtungsgesetz vom 24.5.2012. URL: <http://www.thueringen.de/th2/tmbwk/kindergarten/aktuelles/faq> (zuletzt aufgerufen am 12.12.2012).
- Thurn, S. (2003): Altersmischung in der Schule: voneinander lernen – miteinander leben in der Laborschule Bielefeld. In: Laging, R. (Hrsg.): Altersgemischtes Lernen in der Schule. Baltmannsweiler: Schneider.
- Thurn, S./Althoff, P.G./Husemann, G. (2011): Jahrgangsgemischtes Leben und Lernen an der Laborschule. In: Thurn, S./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Laborschule – Schule der Zukunft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 134–148.
- Topsch, W. (2005): Grundkompetenz Schriftspracherwerb: Methoden und handlungsorientierte Praxisanregungen. Weinheim und Basel: Beltz.
- Tournier, D. (2003): Werkstattunterricht in jahrgangsgemischten Lerngruppen. In: Laging, R. (Hrsg.): Altersgemischtes Lernen in der Schule. Baltmannsweiler: Schneider. S. 234–246.
- Traub, T. (2003): Jahrgangsübergreifende Gruppen im Schulkonzept Jenaplan. In: Laging, R. (Hrsg.): Altersgemischtes Lernen in der Schule. Baltmannsweiler: Schneider, S. 122–134.
- Trautmann, M./Wischer, B. (2007): Individuell fördern im Unterricht. Was wissen wir über Innere Differenzierung? In: Pädagogik 12/2007. Weinheim: Beltz, S. 44–48.
- Trautmann, M./Wischer, B. (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Urbaneck, R./Redaktion Primarstufe (Hrsg.) (2007): Tinto. Buchstabenheft. Berlin: Cornelsen.
- Valtin, R. (2002): Was ist ein gutes Zeugnis? – Noten und verbale Beurteilung auf dem Prüfstand. Weinheim, München: Juventa.

- Valtin, R. (2007): Förderdiagnostik beim Schriftspracherwerb. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Voigt, J. (2003): Unterrichtsbeobachtung. In: Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa, S. 785–794.
- Vollstädt, W./Tillmann, K.-J./Rauin, U./Hörmann, K./Tebrügge, A. (1999). Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe 1. Opladen: Leske und Budrich.
- von Bremen, E. (1905) (Hrsg.): Die preußische Volksschule, Gesetze und Verordnungen. Stuttgart, Berlin: Cotta.
- von der Groeben, A. (2013): Schulen auf dem Weg zur Inklusion. In: Pädagogik 2013, H. 9, S. 6–9.
- von Hentig, H. (1969): Spielraum und Ernstfall. Stuttgart: Klett.
- von Hentig, H. (1990): Die Bielefelder Laborschule. Aufgaben, Prinzipien, Einrichtungen. Eine empirische Antwort auf die veränderte Funktion der Schule. Bielefeld: Universität, Fak. für Pädagogik.
- Wagener, M. (2003): Ziffernzensuren oder verbale Beurteilung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Wallrabenstein, W. (1991): Offene Schule. Offener Unterricht. Reinbek: Rowohlt.
- Werner, S. (2005): Zwei Modelle. In: Christiani, R. (Hrsg.): Jahrgangsübergreifend unterrichten. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Wieschke-Maaß, M. (1940): Gegenseitige Hilfen im Unterrichtsleben einer Untergruppe. Langensalza, Berlin, Leipzig: Beltz.
- Winkler, R. (1979): Innere Differenzierung. Begriff, Formen und Probleme. Ravensburg: Maier.
- Witte, J.H. (1901): Volksschule und Hilfsschule. Über Förderung der Schwachen im Rahmen der normalen Volksschule und die mehrfach bedenkliche Einrichtung von Hilfsschulen als Schulen für schwachbegabte Kinder. Eine schulmännische Erwägung. Thorn: Ernst Lambeck.
- Witzel, A. (1982): Verfahren der Qualitativen Sozialforschung: Überblick und Alternativen. Frankfurt a.M., New York: Campus.
- Wöhler, Kh. (1979) (Hrsg.): Didaktische Prinzipien. Begründung und praktische Bedeutung. München: Ehrenwirth.
- Zehnpfennig, H./Zehnpfennig, H. (2005): Offener Unterricht. In: Christiani, R. (Hrsg.): Jahrgangsübergreifend unterrichten. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 196–202.
- Zeidler, K. (1926/1985): Die Wiederentdeckung der Grenze. Hildesheim: Olms AG. Nachdruck der Ausgabe Jena 1926: Diederichs Verlag.
- Zeidler, K. (1962): Plädoyer für die Schule. Eine Orientierung für jedermann. Braunschweig: Georg Westermann.
- Zentrum für Empirische Pädagogische Forschung Universität Koblenz-Landau, (ZEPF 2012): Lernstandserhebungen in Klasse 3. Ergebnisse des Durchgangs 2012 in Nordrhein-Westfalen. URL: [http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/vera3/upload/download/mat\\_11\\_12/VERA-3\\_Ergebnisbericht\\_2012.pdf](http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/vera3/upload/download/mat_11_12/VERA-3_Ergebnisbericht_2012.pdf) (zuletzt aufgerufen am 12.12.2012).
- Zimmermann, F. (1932): Einklassige Versuchsschule Törwang. In: Kade, F. (Hrsg.): Versuchsarbeit in deutschen Landschulen. Frankfurt a.M.: Moritz Diesterweg, S. 79–100.
- Zymek, B. (1989): Schulen, Hochschulen, Lehrer. In: Langewiesche, D./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Band V 1918–1945. München: Beck, S. 155–208.

## 12 Anhang

### 12.1 Die Forschungs- und Auswertungsinstrumente

#### 12.1.1 Der Beobachtungsleitfaden

Definiert sind drei Beobachtungsebenen, in denen sich das didaktische Handeln der Lehrkräfte in Interaktionen mit den Kindern ereignet:

- Interaktionen mit der gesamten jahrgangsheterogenen Lerngruppe,
- Interaktionen mit Kleingruppen, die jahrgangs- ,leistungs- oder interessenbezogen gebildet sein können (z.B. die Gruppe der Schulanfänger, die Gruppe der ‚Einmaleinskinder‘)
- Interaktionen mit einzelnen Kindern, auch Kinder mit längerer und kürzerer Verweildauer

Beobachtungsfragen zur Inneren Differenzierung:

- Woran orientieren sich die Lehrkräfte bei der Auswahl der Lerngegenstände?  
(z.B. Lehrpläne, Lehrwerke, gemeinsames Thema, Lernvoraussetzungen, Interessen der Kinder etc.)
- Wie differenzieren sie die Lernangebote des lehrgangsförmigen Unterrichts?
- Wie differenzieren sie die Lernangebote in alternativen Unterrichtsarrangements?

Beobachtungsfragen zur Anleitung des Lernens:

- Wie gestalten die Lehrkräfte die Anleitung der Lernangebote in den verschiedenen Sozialformen Gesamtgruppe, Kleingruppe oder Einzelarbeit?
- Wie gestalten sie den Unterrichtsverlauf im Hinblick auf die Leitungsphasen?
- Wann und wie verweisen sie Aufgaben der Anleitung an andere Kinder, die als ‚Helfer‘ agieren? Wie initiieren sie diese Hilfen?

Beobachtungsfragen zu einzelnen Gruppen von Kindern:

- Wie differenzieren die Lehrkräfte den Schriftspracherwerb für die Gruppe der Schulanfänger und wie leiten sie diesen an?
- Wie differenzierten sie die Lernangebote für die Kinder mit längerer und die Kinder mit kürzerer Verweildauer? Wie leiten sie diese beim Lernen an?

#### 12.1.2 Der Interviewleitfaden

##### Eingangsfrage

Zu Beginn bitte ich Dich davon zu berichten, wie du dein didaktisches Handeln im jahrgangsübergreifenden Unterricht gestaltetest und wie sich dies Vergleich zu Deinem Unterricht in der Jahrgangsklasse verändert hat?

##### Sondierungsfragen

Zur Inneren Differenzierung:

- Berichte bitte, wie du die staatlichen Lehrpläne im Hinblick auf den jahrgangsübergreifenden Unterricht wahrnimmst? Inwieweit hat sich dies im Vergleich zur Jahrgangsklasse verändert?
- Erzähle bitte, woran du dich bei der Auswahl von Lerngegenständen orientierst. Hat sich dies im Vergleich zur Jahrgangsklasse verändert?
- Beschreibe bitte, wie du die Lernangebote des lehrgangsförmigen Unterrichts differenzierst. Hat sich dies im Vergleich zur Jahrgangsklasse verändert?

- Skizziere bitte, wie du die Lernangebote für die Freie Arbeit, die Lernwerkstätten und den projektorientierten Unterricht differenzierst. Inwieweit hat sich dies im Vergleich zur Jahrgangsklasse verändert?

Zur Anleitung des Lernens:

- Berichte bitte davon, in welchen Sozialformen du das Lernen der Kinder anleitest und wie du diese Anleitungen gestaltest. Hat sich dies im Vergleich zur Jahrgangsklasse verändert?“
- Skizziere bitte typische Unterrichtsverläufe im Hinblick auf die Anleitung. Haben sich diese im Vergleich zur Jahrgangsklasse verändert?
- Beschreibe bitte die Anleitungen und Hilfen der Kinder untereinander. Inwieweit initiiert du diese und welche Bedeutung haben die Hilfen für Dein didaktisches Handeln? Hat sich dies im Vergleich zur Jahrgangsklasse verändert?

Zur Gruppe der Schulanfänger sowie zu den Kindern mit längerer und kürzerer Verweildauer:

- Versuche bitte die Gruppe der Schulanfänger im Hinblick auf ihre Heterogenität zu beschreiben. Inwieweit siehst du diese als verändert im Vergleich zur Jahrgangsklasse?
- Beschreibe bitte je an einem Beispiel, wie und anhand welcher Kriterien du die Entscheidung für eine längere bzw. kürzere Verweildauer eines Kindes triffst.
- Daneben werden die Erzählimpulse zur Inneren Differenzierung und zur Anleitung des Lernens auch bezogen auf die Kinder dieser Gruppen gestellt.

### Abschlussfrage

- Wir nähern uns dem Ende des Interviews. Gibt es noch etwas, was Du berichten möchtest? Hast Du noch Gedanken zum Thema, die Dir während des Interviews kamen, die Du aber noch nicht einbringen konntest?

### Fragen zur Berufsbiografie

- Welches Lehramt und welche Fächer hast Du studiert?
- Seit wann arbeitest Du als Lehrerin nach dem Referendariat?
- Wie viele Jahre unterrichtest Du an dieser Schule?
- Falls zuvor an einer anderen Schule unterrichtet wurde:
  - An wie vielen Schulen/oder Schulformen hast Du unterrichtet, bevor Du an diese Schule kamst?
  - Bist Du auf eigenen Wunsch an diese Schule gekommen?
- Hast Du eigene Erfahrungen im jahrgangsübergreifenden Unterricht machen können, während deines Studiums, im Referendariat oder danach?
- Hast Du, bevor Du selbst mit dem jahrgangsübergreifenden Unterricht begonnen hast, andere Erfahrungen hiermit gemacht, beispielsweise durch Hospitationen an dieser Schule oder an anderen Schulen, durch eigene Kinder oder Kinder von Freunden oder Nachbarn, die eine jahrgangsübergreifende Klasse besucht haben?

#### 12.1.3 Der Transskriptionsleitfaden

Mit dem in Anlehnung an Mayring (2002, 92) entwickelten Transskriptionsleitfaden wurde ein wortgetreues Transskript der Interviewaufnahmen erstellt. Somit finden sich alle auf Band gesprochenen Worte im jeweiligen Transskript. Im Hinblick auf eine bessere Lesbarkeit wurde nach folgenden Regeln transkribiert:



- „äh“ oder „ähm“ werden wie kurze Sprechpausen behandelt und im Text durch drei Punkte <...> wiedergegeben, da sie keinen Gehalt für das Verständnis des Inhalts besitzen.
- „ne“ im Sinne des unbestimmten Artikels wird als „eine“ ausgeschrieben
- „ne“ im Sinne einer Wendung, durch die eine Zustimmung erwartet wird, ist ausgeschrieben als „nicht wahr“
- „ham“ wird ausgeschrieben „haben“
- „hab“ wird ausgeschrieben „habe“
- Rezeptionssignale des Interviewers wie „mh“ oder „ja“ während der Rede der Lehrkräfte werden nicht wieder gegeben, da sie im Transskript zu einem häufigen Sprecherwechsel führen würden.

Daneben wurden folgende Inhalte der Aufnahmen in das Transskript aufgenommen:

- Kürzere Sprechpausen von bis zu ca. drei Sekunden werden mit drei Punkten „...“ wiedergegeben.
- Sprechpausen von mehr als drei Sekunden werden in eckigen Klammern angegeben: [Pause]
- Lachend gesprochene Worte werden nachfolgend durch eckige Klammern gekennzeichnet: [Lachen]
- Unverständliche Worte werden durch runde Klammern gekennzeichnet: (...)
- Erläuterung verwendeter Begriffe oder nicht vollständig gesprochener Wörter oder Sätze wurden mit einer Anmerkung in eckigen Klammern versehen. Beispiel: „Dann haben wir Konfetti [das bisher verwendete Lehrwerk, M.P.] abgeschafft“.

Satzzeichen werden sinngemäß gesetzt. Sätze können grammatikalisch falsch oder unvollständig sein. Beim Sprecherwechsel wird jeweils eine Leerzeile gelassen.

#### 12.1.4 Der Codewortbaum

Der Codewortbaum, der als Codierleitfaden bei der inhaltsanalytischen Auswertung der Interviews dient, enthält 133 codes, mit Hilfe derer die einzelnen Textpassagen der Interviews und der Beobachtungen den Hauptkategorien, den Oberkategorien (unterstrichen), den Unterkategorien (unausgefüllte Gliederungspunkte) und den Detailkategorien (eckige Gliederungspunkte) einander zugeordnet wurden.

Die Auswertung der drei Hauptkategorien erfolgt in den Kapiteln 7, 8 und 9, die von der Anzahl der codeworte her ungefähr gleich gewichtet sind. Diese Hauptkategorien gliedern sich wiederum in zwei (Kapitel 7), drei (Kapitel 9) und fünf Oberkategorien (Kapitel 8).

#### 1. Hauptkategorie: Innere Differenzierung (46 codes)

- Innere Differenzierung/Planung (15 codes)
  - Innere Differenzierung/Planung/Lehrpläne
    - Innere Differenzierung/Planung/Lehrpläne/Inhalte dreier Jahrgänge beachten
    - Innere Differenzierung/Planung/Lehrpläne/jahrgangsunabhängige Differenzierung
    - Innere Differenzierung/Planung/Lehrpläne/Herausforderung – Überforderung
  - Innere Differenzierung/Planung/Themenorientierung
    - Innere Differenzierung/Planung/Themenorientierung/Jahrgangsklasse
    - Innere Differenzierung/Planung/Themenorientierung/jahrgangsheterogene Klasse
    - Innere Differenzierung/Planung/Themenorientierung/Schülerorientierung
  - Innere Differenzierung/Planung/Differenzierung
    - Innere Differenzierung/Planung/Differenzierung/Jahrgangsklasse
    - Innere Differenzierung/Planung/Differenzierung/jahrgangsbezogen
    - Innere Differenzierung/Planung/Differenzierung/individuenbezogen
    - Innere Differenzierung/Planung/Differenzierung/Balance zum gemeinsamen Lernen

- Innere Differenzierung/Lehrgänge (20 codes)
  - Innere Differenzierung/Lehrgänge/Wochenplan
    - Innere Differenzierung/Lehrgänge/Wochenplan/Problematik in der Jahrgangsklasse
    - Innere Differenzierung/Lehrgänge/Wochenplan/individuelle Pläne
  - Innere Differenzierung/Lehrgänge/Lehrwerke
    - Innere Differenzierung/Lehrgänge/Lehrwerke/Jahrgangsklasse
    - Innere Differenzierung/Lehrgänge/Lehrwerke/Ausgangspunkt für den veränderten Umgang
    - Innere Differenzierung/Lehrgänge/Lehrwerke/Markierung von Lernabschnitten
    - Innere Differenzierung/Lehrgänge/Lehrwerke/Lehrwerksplan Deutsch
    - Innere Differenzierung/Lehrgänge/Lehrwerke/Lehrwerksplan Mathematik
    - Innere Differenzierung/Lehrgänge/Lehrwerke/Differenzierung der Lehrwerkspläne
    - Innere Differenzierung/Lehrgänge/Lehrwerke/Anleitungsphasen
    - Innere Differenzierung/Lehrgänge/Lehrwerke/Erfolgskontrolle
    - Innere Differenzierung/Lehrgänge/Lehrwerke/Stufung im Fach Deutsch
  - Innere Differenzierung/Lehrgänge/Unterrichtspraxis
    - Innere Differenzierung/Lehrgänge/Unterrichtspraxis/Einsatz Differenzierungsinstrumente
    - Innere Differenzierung/Lehrgänge/Unterrichtspraxis/Unterrichtsbeobachtung
    - Innere Differenzierung/Lehrgänge/Unterrichtspraxis/Lernmotivation
    - Innere Differenzierung/Lehrgänge/Unterrichtspraxis/Abarbeiten der Lehrwerke
    - Innere Differenzierung/Lehrgänge/Unterrichtspraxis/Wettlauf
    - Innere Differenzierung/Lehrgänge/Unterrichtspraxis/didaktische Begleitung
- Innere Differenzierung/weitere Unterrichtsarrangements (11 codes)
  - Innere Differenzierung/weitere Unterrichtsarrangements/Freie Arbeit
    - Innere Differenzierung/weitere Unterrichtsarrangements/Freie Arbeit/Etablierung
    - Innere Differenzierung/weitere Unterrichtsarrangements/Freie Arbeit/Selbstdifferenzierung zulassen
  - Innere Differenzierung/weitere Unterrichtsarrangements/Werkstatt
    - Innere Differenzierung/weitere Unterrichtsarrangements/Werkstatt/Neuplanung
    - Innere Differenzierung/weitere Unterrichtsarrangements/Werkstatt/Konzeption und Diskussion im Team
    - Innere Differenzierung/weitere Unterrichtsarrangements/Werkstatt/Einsatz einer Werkstatt
    - Innere Differenzierung/weitere Unterrichtsarrangements/Werkstatt/Piratenwerkstatt
  - Innere Differenzierung/weitere Unterrichtsarrangements/Projekt
    - Innere Differenzierung/weitere Unterrichtsarrangements/Projekt/anfängliche Verringerung
    - Innere Differenzierung/weitere Unterrichtsarrangements/Projekt/Einstiege planen und Prozesse begleiten

## 2. Hauptkategorie: Die Anleitung des Lernens (46 codes)

- Anleitung des Lernens/Veränderung (9 codes)
  - Anleitung des Lernens/Veränderung/didaktische Notwendigkeit der Anleitung
  - Anleitung des Lernens/Veränderung/Unterrichtsverlauf

- Anleitung des Lernens/Veränderung/Unterrichtsverlauf/Sozialformen
- Anleitung des Lernens/Veränderung/Unterrichtsverlauf/Beobachtungen
- Anleitung des Lernens/Veränderung/Unterrichtsverlauf/Leitlinien der Planung
- Anleitung des Lernens/Veränderung/Kultur des Helfens
  - Anleitung des Lernens/Veränderung/Kultur des Helfens/Begründungen und Voraussetzungen
  - Anleitung des Lernens/Veränderung/Kultur des Helfens/didaktische Gestaltung
  - Anleitung des Lernens/Veränderung/Kultur des Helfens/Reflexion der Lehrkraft
- Anleitung des Lernens/Gesamtgruppe (9 codes)
  - Anleitung des Lernens/Gesamtgruppe/vor der Arbeitsphase/
    - Anleitung des Lernens/Gesamtgruppe/vor der Arbeitsphase/Klärung der Lernangebote
    - Anleitung des Lernens/Gesamtgruppe/vor der Arbeitsphase/arbeitsmethodische Absprachen
    - Anleitung des Lernens/Gesamtgruppe/vor der Arbeitsphase/Wahl eines Lernangebots
    - Anleitung des Lernens/Gesamtgruppe/vor der Arbeitsphase/Anleitung für alle Kinder
  - Anleitung des Lernens/Gesamtgruppe/Reflexion nach der Arbeitsphase
    - Anleitung des Lernens/Gesamtgruppe/Reflexion nach der Arbeitsphase/Lernbedingungen
    - Anleitung des Lernens/Gesamtgruppe/Reflexion nach der Arbeitsphase/Einschätzungen Lernprozess
- Anleitung des Lernens/Gesamtgruppe/Reflexion nach der Arbeitsphase/fachbezogenes Lernen
- Anleitung des Lernens/Kleingruppe (13 codes)
  - Anleitung des Lernens/Kleingruppe/kleingruppenbezogen
    - Anleitung des Lernens/Kleingruppe/kleingruppenbezogen/Kriterien zur Bildung von Kleingruppen
    - Anleitung des Lernens/Kleingruppe/kleingruppenbezogen/Benennung von Kleingruppen
    - Anleitung des Lernens/Kleingruppe/kleingruppenbezogen/Merkmale
    - Anleitung des Lernens/Kleingruppe/kleingruppenbezogen/Beobachtungsmöglichkeiten
  - Anleitung des Lernens/Kleingruppe/Gruppe außerhalb der Kleingruppe
    - Anleitung des Lernens/Kleingruppe/Gruppe außerhalb der Kleingruppe/Lernsituation gestalten
    - Anleitung des Lernens/Kleingruppe/Gruppe außerhalb der Kleingruppe/Selbständigkeit initiieren
    - Anleitung des Lernens/Kleingruppe/Gruppe außerhalb der Kleingruppe/geteilte Aufmerksamkeit der Lehrkraft aufgrund von Störungsmomenten
- Anleitung des Lernens/individuell (9 codes)
  - Anleitung des Lernens/individuell/von der Lehrkraft initiiert
    - Anleitung des Lernens/individuell/von der Lehrkraft initiiert/Aufgabenbearbeitung
    - Anleitung des Lernens/individuell/von der Lehrkraft initiiert/Reflexion
  - Anleitung des Lernens/individuell/vom Kind initiiert
    - Anleitung des Lernens/individuell/vom Kind initiiert/Aufgabenbearbeitung
    - Anleitung des Lernens/individuell/vom Kind initiiert/Organisation individuelle Lernbegleitung
- Anleitung des Lernens/Zeitressourcen (6 codes)
  - Anleitung des Lernens/Zeitressourcen/Kleingruppe

- Anleitung des Lernens/Zeitressourcen/Kleingruppe/Auswirkungen des Zeitmangels
- Anleitung des Lernens/Zeitressourcen/Kleingruppe/Reflexion des Lernens
- Anleitung des Lernens/Zeitressourcen/individuell
  - Anleitung des Lernens/Zeitressourcen/individuell/Zeitmangel
  - Anleitung des Lernens/Zeitressourcen/individuell/Auswirkungen des Zeitmangels

### 3. Hauptkategorie: Didaktisches Handeln mit ausgewählten Gruppen der jahrgangsheterogenen Klasse (41 codes)

- Gruppe/Schulanfänger (14 codes)
  - Gruppe/Schulanfänger/Perspektive der Lehrkräfte
    - Gruppe/Schulanfänger/Perspektive der Lehrkräfte/Verzicht auf Selektion
    - Gruppe/Schulanfänger/Perspektive der Lehrkräfte/heterogen entwickelte Schulfähigkeit
    - Gruppe/Schulanfänger/Perspektive der Lehrkräfte/weniger Schulanfänger
    - Gruppe/Schulanfänger/Perspektive der Lehrkräfte/Begleitung Statuspassage
  - Gruppe/Schulanfänger/Diagnostik
    - Gruppe/Schulanfänger/Diagnostik/Lernvoraussetzungen
    - Gruppe/Schulanfänger/Diagnostik/Lernentwicklung
    - Gruppe/Schulanfänger/Diagnostik/heterogene Lernniveaus
  - Gruppe/Schulanfänger/Schriftspracherwerb
    - Gruppe/Schulanfänger/Schriftspracherwerb/Veränderungen
    - Gruppe/Schulanfänger/Schriftspracherwerb/Differenzierung mit Lehrwerken
    - Gruppe/Schulanfänger/Schriftspracherwerb/gemeinsame Lernangebote
    - Gruppe/Schulanfänger/Schriftspracherwerb/Grenzen individuenbezogener Differenzierung
- Gruppe/längere Verweildauer (15 codes)
  - Gruppe/längere Verweildauer/Entscheidung
    - Gruppe/längere Verweildauer/Entscheidung/Schulleistungen
      - Gruppe/längere Verweildauer/Entscheidung/Schulleistungen/1. Jahrgang
      - Gruppe/längere Verweildauer/Entscheidung/Schulleistungen/2. Jahrgang
      - Gruppe/längere Verweildauer/Entscheidung/Schulleistungen/3./4. Jahrgang
    - Gruppe/längere Verweildauer/Entscheidung/sozial-emotionale Entwicklung
    - Gruppe/längere Verweildauer/Entscheidung/Schullaufbahn und Schulsystem
  - Gruppe/längere Verweildauer/Lernangebote
    - Gruppe/längere Verweildauer/Lernangebote/nicht verwendetes Lehrwerk
    - Gruppe/längere Verweildauer/Lernangebote/Unterbrechung Lehrwerk
    - Gruppe/längere Verweildauer/Lernangebote/individuelles Tempo im Lehrwerk
  - Gruppe/längere Verweildauer/Anleitung
    - Gruppe/längere Verweildauer/Anleitung/Kleingruppe
    - Gruppe/längere Verweildauer/Anleitung/individuell
    - Gruppe/längere Verweildauer/Anleitung/Lehr- und Lerndruck
- Gruppe/kürzere Verweildauer (12 codes)
  - Gruppe/kürzere Verweildauer/Entscheidung
    - Gruppe/kürzere Verweildauer/Entscheidung/Perspektive Lehrkräfte
    - Gruppe/kürzere Verweildauer/Entscheidung/Schulleistungen
    - Gruppe/kürzere Verweildauer/Entscheidung/sozial-emotionale Entwicklung Gruppe/kürzere Verweildauer/Entscheidung/Schullaufbahn und Schulsystem

- Gruppe/kürzere Verweildauer/Planung Lernangebote
  - Gruppe/kürzere Verweildauer/Lernangebote/Lernzeit
  - Gruppe/kürzere Verweildauer/Lernangebote/Diagnostische Beobachtung
  - Gruppe/kürzere Verweildauer/Lernangebote/Lehrwerke und Lernmaterialien
  - Gruppe/kürzere Verweildauer/Lernangebote/Abhängigkeit der Entscheidung
- Gruppe/kürzere Verweildauer/Anleitung
  - Gruppe/kürzere Verweildauer/Anleitung/mit höherem Jahrgang
  - Gruppe/kürzere Verweildauer/Anleitung/individuell

## 12.2 Zitierung der Forschungsdaten

Alle Daten des Forschungsprojekts wurden in der vorliegenden Dissertationsschrift entsprechend der Kürzel der Lehrkräfte gekennzeichnet.

Name (Pseudonym) der Lehrkraft, tätig in der Klasse..., Profession	Kürzel der Lehrkraft in den Interviewausschnitten -In oder Beobachtungsprotokollen -Be
Silke Schneider, Klasse 1–3 w, Grundschullehrerin im Gemeinsamen Unterricht	MIn MBe
Edda Henze, Klasse 1–3 w, Grundschullehrerin im Gemeinsamen Unterricht	NIn NBe
Thea Arnold, Klasse 1–3 u, Grundschullehrerin im Gemeinsamen Unterricht	OIn OBe
Franka Herwald, Klasse 1–3 v, Grundschullehrerin im Gemeinsamen Unterricht	PIn PBe
Nicole Werner, Klasse 1–3 v, Grundschullehrerin im Gemeinsamen Unterricht	QIn QBe
Ellen Janssen, Klasse 1–3 r, Grundschullehrerin	RIn RBe
Enja Kunstmann, Klasse 1–3 s, Grundschullehrerin	SIn SBe
Daniela Rabensen, Klasse 1–3 t, Grundschullehrerin	TIn TBe
Elli Rotenbaum, Klasse 1–3 u, Förderschullehrerin im Gemeinsamen Unterricht	UIn TBe
Dominik Wendler, Klasse 1–3 v, Förderschullehrer im Gemeinsamen Unterricht	VIn VBe
Reinhild Meerberg, Klasse 1–3 w, Förderschul- lehrerin im Gemeinsamen Unterricht	WIn WBe
Almut Freiburg, Klasse 1–3 x, Grundschullehrerin	XIn XBe
Agnes Becker, Klasse 1–3 y, Grundschullehrerin	YIn YBe
Frau Maurer, Klasse 1–3 z, Grundschullehrerin	ZIn ZBe

### Dank

Bedanken möchte ich mich an dieser Stelle bei den vierzehn Lehrkräften und der Schulleitung der Schule, an der die Feldstudie durchgeführt wurde. Ihre fortwährende und uneingeschränkte Bereitschaft über mehrere Schuljahre hinweg, mir tageweise die Anwesenheit in ihrem Unterricht zu gestatten, ermöglichte es mir, den jahrgangsübergreifenden Unterricht über die teilnehmende Beobachtung zu erschließen. Meine positive Aufnahme im Feld schuf zudem ein Vertrauensverhältnis, welches sich in den mit den Lehrkräften geführten Interviews widerspiegelt: Alle zeigten eine außergewöhnliche Offenheit und thematisierten dabei sowohl gelungene als auch kritische Momente ihres jahrgangsübergreifenden Unterrichts. Dieser Dank geht dabei auch an die Kinder, die mir mit ihrer Aufgeschlossenheit zahlreiche Einblicke in ihr Lernen gewährten.



**Im Zuge der Reformen zur Schuleingangsphase haben viele Grundschulen jahrgangsheterogene Klassen eingerichtet, die von den Lehrkräften einen binnendifferenzierten Unterricht erfordern. Damit rücken Fragen nach der Gestaltung schulischer Lehr- und Lernsituationen in den Fokus, die didaktisch und schultheoretisch zu reflektieren sind.**

Anhand einer historischen Analyse von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart werden die jeweiligen schulsystemischen Gegebenheiten und die Motive zur Bildung jahrgangsheterogener Klassen ebenso wie die angebotenen didaktischen Modelle herausgearbeitet. Dies ermöglicht es, Kontinuitätslinien und Brüche in der Diskussion um den jahrgangsübergreifenden Unterricht sowie dessen potentielle Chancen und Problemlagen aufzuzeigen. Die sich anschließende empirische Analyse basiert auf einer explorativen Feldstudie in neun jahrgangsgemischten und zum Teil integrativ gebildeten Klassen für die Jahrgänge 1-3. Untersucht wird die Differenzierung der Lerninhalte und -angebote für den lehrjahrgangsförmigen Unterricht und für alternative Unterrichtsarrangements. Dabei richtet sich der Blick insbesondere darauf, wie die Lehrkräfte eine differenzierte Anleitung des Lernens gestalten. Eine ‚neue‘ Aufgabe stellt die Entscheidung zur längeren und kürzeren Verweildauer in der Schuleingangsphase dar, der sich die Studie in einem eigenen Schwerpunkt widmet.



#### **Der Autor**

**Martin Pape**, Jahrgang 1968, war nach mehrjähriger Tätigkeit als Grundschullehrer von 2003 bis 2009 an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld in der Arbeitsgruppe „Schultheorie mit dem Schwerpunkt

Grund- und Förderschulen“ beschäftigt. Nach Elternzeit und Promotion unterrichtet er nun in der Sekundarstufe 1 Deutsch als Zweitsprache in einer jahrgangsheterogenen Klasse 5-10 und ist in der Lehrerfortbildung tätig.

